



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

A voz da criança sobre a inovação pedagógica

Fevereiro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

A voz da criança sobre a inovação pedagógica

Tese de Doutoramento
Estudos da Criança – Área de especialização de
Metodologia de Supervisão em Educação de Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho

DECLARAÇÃO

Nome: Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Endereço eletrónico: cmmgp@ipb.pt

Número do Cartão de Cidadão: 8088923

Título da Tese de Doutoramento:

A voz da criança sobre a inovação pedagógica

Orientador(es): Prof. Doutora Júlia Oliveira Formosinho

Ano de conclusão: 2013

Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Estudos da Criança, Metodologia de Supervisão em Educação de Infância

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 27 de Fevereiro de 2013

(Cristina Maria Mesquita Gomes Pires)

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza deve muito a uma grande número de pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, que me acolheu de forma dedicada e que me acompanhou desde então. Agradeço toda a cientificidade, rigor e exigência que colocou neste projeto desde o seu início até à fase final. Agradeço-lhe, ainda, por ter sido, desde sempre, uma fonte de inspiração inesgotável, uma presença inquietante e questionadora que me fez interrogar sobre as minhas certezas, constituindo-se como ponte de transição na construção de novos significados.

Agradeço à direção do Jardim-Escola de Santa Clara que me acolheu, confiando inteiramente neste projeto, disponibilizando-se para assumir e partilhar todo o trabalho necessário. Quero agradecer de forma particular à Irmã Maria José que mais do que uma parceira de projeto foi um suporte, que me incentivava a caminhar mesmo quando vacilava. Pela cumplicidade, amizade, disponibilidade e carinho, o meu bem haja.

Às educadoras Liliana, Filipa, Gisela, Guida, Sandra e Teresa agradeço a caminhada conjunta, as experiências e aprendizagens partilhadas. Manifesto o meu total apreço e admiração por aquilo que são. Reconheço o esforço que fizeram para ultrapassar as suas angústias e inquietações procurando tornar-se educadoras, ainda, mais éticas e comprometidas com a educação das crianças.

Às auxiliares, Inês, Bela, Ivete, Fátima, Zira, Carla e Beatriz por terem emprestado a sua voz a este estudo e por estarem sempre disponíveis para colaborar.

Agradeço aos pais das crianças, aos que colaboraram nas entrevistas e aos que, com o seu questionamento, nos iam mostrando as suas perceções sobre o processo, abrindo caminhos para novas formas de ação.

Às crianças, mestres de tudo o faço, por estarem sempre dispostas a colaborar, a emprestar a sua voz e a sua ação, elucidando-nos sobre a melhor forma de aprender em conjunto.

Quero agradecer à Ana Pereira e, muito especialmente, à Elza Mesquita pelos comentários críticos e ajuda na revisão do trabalho. Agradeço profundamente a outros amigos que com a sua presença e incentivo permanentes souberam embalar o braço que guiou esta escrita.

À minha mãe e ao meu pai [in memoriam] que nunca hesitaram em apoiar a educação dos seus filhos, por vezes à custa de consideráveis sacrifícios. Bem hajam por me terem estimulado a ser audaz e inquieta para descobrir, disponível e ávida para aprender.

Às minhas irmãs São e Bela e ao meu irmão César, cúmplices da minha vida e fontes do meu equilíbrio emocional, agradeço o encorajamento, incentivo e admiração.

Ao Fernando agradeço por todo o incentivo e por ter assumido, incondicionalmente, as responsabilidades familiares que deveriam ser partilhadas pelos dois.

À Carolina, fonte máxima da minha inspiração e coragem, agradeço a maturidade com que tem interpretado, apoiado e acompanhado a minha vida académica.

TÍTULO: A VOZ DA CRIANÇA SOBRE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

RESUMO: O estudo que aqui se apresenta teve como foco investigacional a transformação praxiológica de uma instituição de educação de infância, utilizando a formação em contexto como estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional das educadoras, no sentido de assumirem nas suas práticas uma pedagogia que reconhece e legitima as crianças como cidadãs de pleno direito, valorizando a sua competência participativa.

A formação em contexto foi assumida numa perspetiva ecológica reconhecendo-se que existe uma interconexão entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o sistema de desenvolvimento organizacional. Neste estudo assume-se um conceito de pedagogia que integra a natureza holística das práticas profissionais. Esta abordagem afirma-se num conceito de *práxis*, enquanto intencionalidade prática para a mudança e num compromisso ético com a ação. Esta conceção salienta a ligação incontornável entre o modelo formativo e a perspetiva pedagógica. A *práxis* como foco da transformação implicou a leitura da realidade existente e a reconstrução do *conhecimento praxiológico*. O quadro de referência para a transformação praxiológica foi a pedagogia da infância, que valoriza a voz da criança, a sua competência participativa e a emergência de um currículo socialmente situado, dialogando concetualmente com a perspetiva da *Pedagogia-em-Participação* desenvolvida pela Associação Criança.

Trata-se de um estudo de caso longitudinal enquadrado numa abordagem qualitativa de cariz construtivista que utiliza a investigação-acção como metodologia. Relaciona-se com o Projecto *Effective Early Learning [EEL]* e utiliza esse referencial como gramática para avaliar a qualidade do contexto. A análise dos dados situou-se numa linha descritiva e interpretativa, procurando aceder às perspetivas e práticas assumidas, em diferentes momentos. Este foi um longo e complexo processo que teve efeitos positivos na transformação praxiológica e consequentemente na aprendizagem e participação das crianças. A reconcetualização da imagem da criança foi o elemento-chave no seu direito à participação e a motivação que apoiou as educadoras no seu esforço de mudança.

TITLE: THE CHILD'S VOICE ON PEDAGOGICAL INNOVATION

ABSTRACT: This study investigates the process of praxeological transformation developed in an early childhood education institution using context-based staff educational practices as strategy to support the professional development of kindergarten teachers. It aimed at developing a pedagogy that recognizes and legitimizes children as full-right citizens, thus valuing their competences to participate.

The context-based staff educational practices were taken in an ecological perspective thus recognizing an interconnection between professional development, curriculum development and organizational development system. As such, this study assumes the concept of pedagogy integrating the holistic nature of professional practices. This approach affirms itself as the concept of praxis as intentional practice for the change and an ethical commitment towards action.

This is a longitudinal case study framed in a qualitative constructivist approach, using action research, context-based staff development and participatory childhood pedagogy as means to change educational practices.

It was undertaken through dialogues with the Childhood Association's pedagogical approach for children learning and teachers' development, as well as with the *Effective Early Learning Project* as a reference for monitoring and evaluating quality co-construction. This has been a long and complex process which has provided positive effects in the transformation of practices (staff development) and on children's learning and participation. The reconceptualization of the image of the child has been key for their right to participate and also a professional motivation for kindergarten teachers to change their daily professional practices.

ÍNDICE GERAL

Índice de figuras, quadros, tabelas, gráficos e anexos.....	xiii
Introdução.....	15
Capítulo I – FORMAÇÃO EM CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	
Nota introdutória.....	21
1. A formação inicial e contínua de educadores de infância: pontos críticos e expetativas.....	23
2. Formação de educadoras de infância: a importante articulação entre a formação inicial e a contínua.....	29
2.1. Modelo ecológico de supervisão da formação inicial.....	29
2.2. A aprendizagem profissional das interações.....	33
3. O papel da formação em contexto no desenvolvimento profissional dos educadores.....	39
4. A formação em contexto, a construção de comunidades de aprendizagem e a qualidade em educação de infância: uma interseção necessária.....	47
4.1. A formação em contexto na perspetiva da Associação Criança.....	53
4.2. Pen Grenn: o isomorfismo pedagógico generativo.....	59
4.3. HighScope: o trabalho em equipa.....	61
4.4. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: um modelo de dupla mediação.....	63
Capítulo II – A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO PRAXIOLÓGICA	
Nota introdutória.....	67
1. Desconstrução do modo pedagógico tradicional	70
2. Contextos participativos: a voz da criança e a intencionalidade pedagógica....	71
3. Concetualização das dimensões da pedagogia da infância: contributos de alguns autores.....	74
3.1. Dewey e a educação democrática.....	75
3.1.1. O espaço e os materiais.....	78
3.1.2. O tempo.....	80
3.1.3. As interações.....	81
3.1.4. Atividades e projetos.....	82
3.1.5. Observação, planificação e avaliação	84

3.2. A pedagogia cultural de Bruner.....	85
3.2.1. O espaço e os materiais.....	89
3.2.2. O tempo.....	90
3.2.3. As interações.....	91
3.2.4. Atividades e projetos.....	92
3.2.5. Observação, planificação e avaliação	95
3.3. A Pedagogia da autonomia e da esperança de Paulo Freire.....	96
4. Modelos pedagógicos respeitadores da voz das crianças.....	102
4.1. O Modelo HighScope: a aprendizagem pela ação.....	102
4.1.1. O papel dos educadores.....	104
4.1.2. A rotina diária.....	106
4.1.3. Os indicadores-chave de desenvolvimento (KDI).....	109
4.1.4. Child Observation Record (COR).....	110
4.2. A Associação Criança: a <i>Pedagogia-em-Participação</i>	111
4.2.1. O espaço e os materiais.....	112
4.2.2. O tempo.....	113
4.2.3. As interações.....	114

Capítulo III – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Nota introdutória.....	119
1. Estratégia de investigação: o estudo de caso qualitativo	120
2. A perspetiva construtivista enquadradora do estudo de caso	124
3. A investigação-ação como meio de inquirir a realidade social em estudo.....	126
3.1. O papel dos participantes e do investigador/formador no âmbito da investigação-ação	131
4. Desenho Metodológico	135
4.1. Primeira fase da investigação-ação – Escolher Mudar	136
4.1.1. A questão e os objetivos do estudo	138
4.2. Segunda fase da investigação-ação – Planear Mudar	140
4.2.1. A escolha do contexto.....	141
4.2.2. O grupo de Educadoras.....	144
4.2.3. Planificar o rigor e a validade do processo investigacional.....	146
4.3. Terceira fase da investigação-ação – Criar a Mudança	151
4.3.1. Recolha de dados: instrumentos e processos.....	151
O Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias como gramática de avaliação da qualidade.....	152
As entrevistas aos adultos: a compreensão das conceções existentes.....	154
Entrevista focalizada em grupo (<i>Focus Group</i>).....	156
As entrevistas às crianças.....	156
Ficha de Oportunidades Educativas da criança e a Escala de Envolvimento.....	160
A Escala de empenhamento do adulto.....	163
As notas de campo.....	165
Documentação das crianças.....	166
Outros documentos.....	168

4.3.2. Organização dos dados – A construção do portfólio da Investigação..	170
Entrevistas, tratamento dos dados e análise categorial.....	170
Análise dos dados da <i>Ficha de observação das oportunidades Educativas das crianças</i>	174
Análise dos dados da <i>Ficha de Empenhamento do Adulto</i>	174
Análise documental (reflexões portfolios das estagiárias, projetos curriculares, notas de campo).....	175
4.3.3. O papel do investigador e dos participantes na recolha e análise dos dados.....	175
4.4. Quarta fase – A triangulação dos dados e escrita do relatório final.....	179
 Capítulo IV – AVALIAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO	
Nota introdutória.....	181
1. Experiências de aprendizagem oferecidas e vividas em contexto.....	182
1.1. O espaço e os materiais.....	187
1.1.1. O espaço interior.....	187
1.1.2. O espaço exterior.....	194
1.2. A organização do tempo.....	195
1.3. As interações.....	197
1.3.1. A interação adulto/criança.....	197
1.3.2. A interação criança/criança.....	203
1.3.3. O clima relacional.....	205
1.3.4. A interação com os pais com a comunidade.....	207
1.4. As atividades e projetos.....	207
1.5. Observação, planificação e avaliação das crianças.....	213
2. As mensagens que emergem do contexto.....	216
2.1. O modo de fazer pedagógico.....	217
2.2. Imagem de criança.....	218
2.3. Imagem de educadora.....	220
 Capítulo V – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO	
Nota introdutória.....	223
1. A formação em contexto: o início	224
1.1. A aprendizagem da utilização dos instrumentos.....	225
1.2. As primeiras perplexidades: a observação das crianças.....	226
1.3. Os momentos de reflexão: leituras partilhadas e a desocultação do observado.....	231
2. A mudança: por onde começar?.....	233
2.1. Aspetos a mudar: o que mudar e porquê mudar.....	233
2.2. A construção dos planos de ação.....	235
2.3. A necessidade de uma gramática pedagógica de diálogo.....	236
3. As primeiras mudanças.....	238
3.1. O encontro com as pedagogias participativas.....	238
3.2. Primeiras evidências de respeito pela voz da criança.....	243
3.3. O questionamento individual e grupal sobre a práxis.....	248
4. A formação nos anos seguintes: um processo em espiral.....	249

Capítulo VI – AVALIAÇÃO FINAL DO CONTEXTO

Nota introdutória.....	251
1. As dimensões curriculares integradas.....	251
1.1. O espaço e os materiais.....	252
1.2. A organização do tempo.....	257
1.3. As interações.....	261
1.3.1. A interação adulto/criança.....	261
1.3.2. A interação e envolvimento das crianças.....	268
1.3.3. O clima relacional.....	270
1.4. Atividades e projetos.....	276
1.5. Planificação, observação e avaliação.....	282
1.6. A voz da criança sobre as mudanças realizadas.....	283
2. A formação em contexto: relevância do processo	292
2.1. A importância da reflexão.....	298
2.2. O papel da pedagogia da infância na reconstrução praxiológica.....	300
2.3. A lenta e progressiva construção de uma comunidade de práticas.....	303
3. As mensagens que emergem.....	305
3.1. O modo de fazer pedagógico.....	305
3.2. A imagem de criança.....	307
3.3. A imagem de educadora.....	308
 Conclusão	 309
 Bibliografia	 315
 Legislação Referenciada	 337
 Anexos	 339

ÍNDICE DE ESQUEMAS, QUADROS, TABELAS E ANEXOS

FIGURAS

Figura 1. Esquema conceitual da formação em contexto da Associação Criança...	56
Figura 2. O Ciclo da investigação-ação.....	136
Figura 3. Planificação educadora Maria.....	214
Figura 4. Esquema de conteúdos Projeto Curricular de Instituição 2008-2009.....	241

QUADROS

Quadro 1. Paradigmas da análise da qualidade em educação.....	55
Quadro 2. Dinâmica organizativa das educadoras e dos grupos de crianças.....	144
Quadro 3. Síntese do processo investigacional.....	147
Quadro 4. Planos de ação por ano letivo.....	148
Quadro 5. Pais e mães entrevistados.....	155
Quadro 6. Blocos temáticos das entrevistas nos 1º e 2º momentos	173

GRÁFICOS

Gráfico I. Análise global da Escala de empenhamento do adulto: 1º momento.....	202
Gráfico II. Envolvimento da criança: 1º momento.....	229
Gráfico III. Análise global da Escala de empenhamento do adulto: 2º momento....	242
Gráfico IV Envolvimento da criança: 2º momento.....	245
Gráfico V. Análise global da Escala de empenhamento do adulto: 3º momento.....	267
Gráfico VI. Envolvimento da criança: 3º momento.....	269

TABELAS

Tabela 1. Total de crianças observadas.....	163
Tabela 2. Total de observações efetuadas a partir da escala de empenhamento do adulto.	164
Tabela 3. Escala de empenhamento do adulto: 1º momento.....	201
Tabela 4. Médias globais escala de empenhamento do adulto: 1º momento.....	202
Tabela 5. Escala de empenhamento do adulto: 2º momento.....	242
Tabela 6. Escala de empenhamento do adulto: 3º momento.....	265
Tabela 7. Análise comparativa das três subescalas do empenhamento do adulto.....	267
Tabela 8. Zona de iniciativa da criança: 3º momento.....	270

ANEXOS DIGITAIS

Anexo II – Codificação dos Instrumentos 	341
---	------------

ANEXOS DIGITAIS

Anexo I – Protocolo de Colaboração |

Anexo III – Guião das entrevistas realizadas aos pais |

Anexo IV – Guião das entrevistas realizadas às educadoras |

Anexo V – Protocolo de Entrevista Pais |

Anexo VI – Protocolo de Entrevista Educadoras |

Anexo VII – Protocolo *Focus Group* |

Anexo VIII – Protocolo de Entrevistas Crianças |

Anexo IX – Fichas das Oportunidades Educativas |

Anexo X – Escala de Empenhamento do Adulto |

Anexo XI – Exemplo Notas de Campo |

INTRODUÇÃO

Um crescente número de estudos (Schweinhart & Weikart, 1998; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005; Martinez-Beck & Zaslow, 2006; OCDE, 2001, 2006, 2012) salientam que só as práticas de educação de infância de qualidade têm impacto positivo no sucesso educativo e na vida das crianças. Esses estudos evidenciam que a ação dos educadores de infância é um fator determinante na garantia da qualidade.

Em Portugal, os estudos desenvolvidos no seio da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004b; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009; Lino, 2005) mostram, também, que a qualidade da experiência e do sucesso das crianças está intimamente relacionada com o desenvolvimento pedagógico e curricular que dependem diretamente da competência dos profissionais de educação de infância.

A bibliografia de referência tem apontado para a necessidade de assegurar oportunidades de desenvolvimento profissional, considerando-se que a profissão deve abraçar uma vasta gama de responsabilidades sociais. Requer-se dos educadores de infância um profundo conhecimento do desenvolvimento das crianças e sobre os modos de as educar no sentido de providenciar experiências de aprendizagem ricas para todas, incluindo as mais vulneráveis, as de origens sociais e étnicas diversas e as que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento. Salienta-se, ainda, a importância dos profissionais comunicarem com as famílias das crianças, procurando envolvê-las no processo educativo dos seus filhos. Nesta perspetiva as funções dos educadores de infância assumem uma especificidade de natureza complexa que implica desenvolvimento profissional contínuo, no âmbito das pedagogias da infância e na aprendizagem das interações (Novo, 2009, Oliveira-Formosinho, 2002a, 2007b).

Contudo, a formação não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos profissionais nas últimas décadas, uma vez que, os modelos de formação distanciam as propostas formativas da realidade pedagógica contextual, assumindo na maior parte dos casos uma retórica nominalista

sem qualquer influência no quotidiano praxiológico (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

Alguns estudos (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009; Pascal & Bertram 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2012) referem que o desenvolvimento profissional dos educadores de infância requer a construção de um corpo de teorias e evidências não só sobre as formas (métodos, estrutura e abordagens), mas também, sobre os processos (sublinhando os mecanismos responsáveis por, ou que influenciam a mudança) e os seus efeitos sobre os práticos, as crianças e as suas famílias.

Depreende-se daqui que a aprendizagem profissional se deve realizar em contexto, enquanto realidade complexa, valorizando o conhecimento profissional prático e sustentadas em referenciais pedagógicos eticamente situados. Estas perspetivas têm demonstrado que as inovações pedagógicas mais criativas surgem como desafios às correntes pedagógicas tradicionais, enfatizando a participação das crianças, reconhecendo o contributo das suas diferenças socioculturais, a utilização de abordagens curriculares holísticas e implementando estratégias de envolvimento parental (OCDE, 2004, 2006, 2012). Daqui emerge a importância da formação em contexto que favoreça a necessária construção de comunidades de aprendizagem que se pensam e reconstroem continuamente. Assumimos esta concetualização de aprendizagem por acreditarmos que esta perspetiva abraça a ideia contemporânea de *aprender juntos*, crianças, educadores e organizações, num sistema que integra os *direitos de ensinar e os direitos de aprender* de todos os envolvidos no processo educacional (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2007c).

A literatura científica tem revelado que as abordagens pedagógicas participativas que garantem os direitos da criança, reconhecem a sua competência, escutam a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada, têm maior impacto na aprendizagem e na sua vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2012; Dalhberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009a; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002).

Neste estudo assume-se um conceito de pedagogia que integra a natureza holística das práticas profissionais. Esta abordagem afirma-se num conceito de *práxis*, enquanto intencionalidade prática para a mudança e num compromisso ético com a ação (Elliott, 2010). Esta conceção salienta a ligação incontornável entre o modelo formativo e a perspetiva pedagógica. A formação dos profissionais, que optam por trabalhar nesta linha, deverá ter uma base epistemológica coerente com o modelo pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2007c), devendo a formação apoiar os profissionais na reconstrução da pedagogia da infância assente numa *práxis* de participação, o que implica a desconstrução do modo pedagógico tradicional.

Foram estas ideias que abriram portas à investigadora para delinear a questão de pesquisa. Pensar linhas pedagógicas que valorizassem a voz da criança, implicava criar oportunidades formativas para confrontar as práticas que se desenvolviam em contexto com as possibilidades que alguns pedagogos ofereciam. Reconhecíamos que as experiências formativas dos educadores de infância, raramente ofereciam possibilidades para desenvolverem formas alternativas de pensar a ação pedagógica e construírem sustentadamente conhecimento praxiológico.

A possibilidade de articular a formação, a pedagogia e a mudança fizeram emergir a problemática deste estudo. Esta interligação revelava potencial para gerar o diálogo entre as educadoras sobre as suas crenças e as suas práticas, mas também a possibilidade de construírem pensamento crítico a partir das referências pedagógicas que fossem sendo analisadas. Esperávamos descobrir os significados que as educadoras tinham construído, para posteriormente as desafiar a perspetivar uma prática valorizadora da criança e contribuir para a reinterpretação da *práxis*. Interessava-nos compreender o que se poderia fazer para que as educadoras assumissem nas práticas uma pedagogia que reconhecesse e legitimasse a criança como cidadã de pleno direito valorizando a sua competência participativa.

Tendo em conta esta questão delinearam-se os seguintes objetivos: favorecer a construção de uma comunidade aprendente que partilhe uma gramática pedagógica comum; contribuir para a construção de conhecimentos praxiológicos sustentadores de modos de ação participativa; determinar a qualidade das aprendizagens que as crianças realizam em contexto de jardim de infância; escutar a criança para analisar a qualidade do contexto e compreendê-la como participante ativa no processo de aprendizagem inovadora.

O estudo situa-se numa abordagem metodológica qualitativa, numa linha *epistemológica construtivista*, uma vez que se pretendia que a intervenção e a construção do conhecimento caminhassem conjuntamente, (Kemmis & McTaggart, 2005). Trata-se, pois de *estudo de caso único* (Guba & Lincoln, 2005; Stake, 2007, Yin, 2005) que utiliza a investigação-ação como meio de inquirir a realidade, numa dimensão longitudinal (4 anos).

O quadro conceptual que se desenhou constitui-se como uma oportunidade de reflexão pessoal sobre as *gramáticas* que nos têm ajudado a encontrar significados sobre a formação dos educadores de infância, particularmente ancoradas nas perspetivas da Associação Criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012) e no projeto *Effective Early Learning [EEL]* (Bertram & Pascal; 2009; Pascal & Bertram; 2012). Por isso, e, numa ação deliberada, os traços concetuais que

apresentamos representam a interseção entre a reflexão, a ação e os princípios éticos que sustentam as pedagogias participativas. O estudo estrutura-se em seis capítulos.

No capítulo I partimos da análise das características da formação inicial e contínua, procurando destacar os aspetos que têm acentuado o modo transmissivo em educação de infância. Seguidamente explicita-se a necessária articulação entre formação inicial e contínua, enunciando algumas experiências que têm sido desenvolvidas por diferentes *Projetos* e que enfocam a importância do conhecimento profissional prático, a aprendizagem das interações e as pedagogias da infância como suporte desse conhecimento e aprendizagem. Por último, enfocam-se os contributos dos projectos de formação em contexto da Associação Criança, do Centro Pen Green, da Fundação HighScope e do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, por se constituírem como comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional de educadores de infância que têm como objectivo fundamental a qualidade dos contextos, as aprendizagens das crianças e dos profissionais.

O propósito do capítulo II é, em primeiro lugar, de desconstruir a pedagogia tradicional e interpretar os princípios, nos quais se sustentam as pedagogias participativas. Nesse sentido, apresentam-se as ideias pedagógicas de Dewey (1897; 1929; 1953; 1971; 2001; 2002; 2005), Bruner (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) e Freire (1970, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1996, 1997a, 1997b), cujos princípios sustentaram a ação transformativa que se assumiu neste estudo. Posteriormente, apresentam-se duas abordagens pedagógicas que serviram de suporte reflexivo e formativo às práticas desenvolvidas pelas educadoras, no contexto em estudo: a Pedagogia-em-Participação da Associação Criança e o modelo curricular HighScope.

Apresentam-se no capítulo III as opções metodológicas que se assumiram para estudar os processos de formação e apoio desenvolvidos com o grupo de educadoras de infância. Concetualiza-se a interconexão entre a epistemologia, a ontologia e a metodologia que definiram a linha qualitativa, de carácter construtivista, assumida. Descrevem-se as fases e passos delineados na metodologia da investigação-ação desenvolvida. Explicitam-se os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos na sua utilização.

No capítulo IV descrevem-se e analisam-se os dados que emergiram no primeiro momento, que revelam os saberes, as crenças e os valores presentes nas práticas das educadoras e que, enquanto referentes de um coletivo, configuradores da cultura da instituição. Esse primeiro momento corresponde ao ano letivo de 2007-2008, onde se procedeu ao levantamento exaustivo das características da instituição e ao

aprofundamento do conhecimento acerca das práticas das educadoras e a caracterização da situação inicial.

Os processos de formação em contexto e a aprendizagem da utilização dos instrumentos são narrados no capítulo V. Descreve-se a primeira perplexidade que surge a partir das observações realizadas às crianças e reflete-se sobre as mudanças a efetuar no ambiente educativo, os planos de intervenção delineados e a necessidade de gramáticas pedagógicas de diálogo. Posteriormente, interpretam-se as mudanças observadas e as tomadas de consciência efetuadas pelas educadoras.

No capítulo VI apresentam-se os dados que emergiram dos diferentes instrumentos utilizados e que permitem compreender a mudança praxiológica realizada no contexto em estudo. Por último, apresenta-se um conjunto de conclusões de natureza meta-reflexiva que salientam as construções realizadas ao longo do processo formativo, as saliências partilhadas com outros estudos de natureza idêntica, as limitações e as suas implicações para as políticas e prática de formação de educadores de infância.

Capítulo I

FORMAÇÃO EM CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Nota introdutória

Os estudos de Schweinhart e Weikart (1998) e Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores (2005) salientaram que só as práticas de educação de infância de qualidade têm impacto positivo no sucesso educativo e na vida das crianças. Segundo Martinez-Beck e Zaslow (2006) a qualificação dos educadores de infância é o facto que mais contribui para a qualidade do atendimento às crianças.

No mesmo sentido, apontam os projetos desenvolvidos por diversas organizações internacionais como o Effective Earling Learning – EEL; Effective Provision of Preschol Education – EPPR – Reino Unido; National Institute of Quality Teaching and school Leadership - na Austrália; National Association for the Education of Young Children – NAEYC; National Board for Professional Teaching Standards¹ – NBPT, nos Estados Unidos da América; (Elliot, 2006) e nacionais como o Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Associação Criança, evidenciando que a qualidade da experiência e do sucesso das crianças está intimamente relacionada com o desenvolvimento pedagógico e curricular, que depende diretamente da competência da equipa pedagógica.

Os relatórios Saring Strong (OCDE, 2001), Saring Strong II (OCDE, 2006) e mais recentemente o Starting Strong III (OCDE, 2012) têm apontado a necessidade de assegurar oportunidades de desenvolvimento profissional, considerando-se que a profissão deve abraçar uma vasta gama de responsabilidades sociais. Requer-se, dos educadores de infância, um profundo conhecimento do desenvolvimento das crianças e sobre os modos de as educar, providenciando experiências de aprendizagem ricas para todas, incluindo as mais vulneráveis, envolvendo crianças de origens sociais e étnicas diversas, em diferentes níveis de desenvolvimento, bem como a capacidade de comunicar com as famílias e as implicar no processo educativo dos seus filhos. Nesta perspetiva as funções dos educadores de infância

assumem uma especificidade de natureza complexa que implica desenvolvimento profissional contínuo no âmbito das pedagogias da infância e da aprendizagem das interações. O relatório Starting Strong III (OCDE, 2012) aponta para a ideia de que estes processos formativos são colaborativos e contextuais, referindo que

o importante na ação é a capacidade da equipa criar um ambiente de alta qualidade pedagógica que faça a diferença na aprendizagem das crianças, isto é, o elemento crítico é a forma como as crianças se evoluem, a forma como os educadores estimulam as interações entre elas e utilizam diversas estratégias de apoio. A formação mais especializada da equipa de profissionais encontra-se fortemente associada com interações estáveis, sensível e estimulante nos contextos da ECEC (OCDE, 2012, p.11)².

Contudo, investigadores como Formosinho e Machado (2007, 2009), Nóvoa (2007a; 2007b) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) indicam que a formação de professores/educadores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos profissionais, nas últimas décadas, uma vez que acentuam modelos de formação e desenvolvimento profissional tipo *top down* naturalizando

a distância entre as propostas e a realidade pedagógica construída e experienciada por alunos e professores, onde a inovação se remete, muitas vezes, a uma retórica nominalista – a manipulação nominal dos conceitos sem qualquer influência no quotidiano praxiológico, a adopção do nome sem o respectivo conteúdo praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7).

A interligação destes dois fenómenos traduz-se em mudanças puramente *cosméticas* sem reflexos nas práticas dos educadores/professores (Formosinho & Machado, 2007). Compreende-se, por tal, que a formação de educadores de infância se constitua como uma das preocupações dos investigadores. Para Sheridan, Edwards, Marvin e Knoche (2009) os estudos sobre formação dos educadores de infância devem ultrapassar as questões básicas em torno do perfil do cuidador (credenciais e experiência), para se situar no seu desenvolvimento profissional, o que requer a construção de um corpo de teorias e evidências não só sobre as formas (métodos, estrutura e abordagens), mas também, sobre os processos (sublinhando os mecanismos responsáveis por, ou que influenciam a mudança) e os seus efeitos sobre os práticos, as crianças e as suas famílias.

Procuraremos, neste capítulo, analisar a noção de desenvolvimento profissional dos educadores de infância a partir de algumas perspetivas de formação e investigação que compreendem que a aprendizagem profissional se realiza em contexto, enquanto realidade

¹ Ver www.nbpts.org/nbct/directory.cmf

² Tradução Própria.

complexa, valorizando o conhecimento profissional prático e sustentadas em referenciais pedagógicos eticamente situados. Estas perspetivas têm demonstrado que as inovações pedagógicas mais criativas surgem como desafios às correntes pedagógicas tradicionais, enfatizando a participação das crianças, reconhecendo o contributo das suas diferenças socioculturais, a utilização de abordagens curriculares holísticas e implementando estratégias de envolvimento parental (OCDE, 2004, 2006, 2012).

Como salientam Edwards e Nuttall (2009) estas concetualizações têm surgido no seio de comunidades de práticos e de investigadores, que se envolvem em pesquisas colaborativas e multidisciplinares, criando novos significados que emergem da exploração das tensões e dilemas que decorrem da complexidade praxiológica experimentada quotidianamente, nos contextos vivenciais. Concebe-se, assim, que a “construção do conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.8), mas também sofre condicionamentos e desafios que se colocam, particularmente, pelo confronto entre a mudança dos profissionais e o poder das organizações. Daqui emerge a importância da formação em contexto que favoreça a necessária construção de comunidades de aprendizagem que se pensam e reconstroem continuamente. Assumimos esta concetualização de aprendizagem por acreditarmos que esta perspetiva abraça a ideia contemporânea de *aprender juntos*, crianças, educadores e organizações, num sistema que integra os *direitos de ensinar* e os *direitos de aprender* (Oliveira-Formosinho, 2007b) de todos os envolvidos no processo educacional.

Neste capítulo, partimos da análise das características da formação inicial e contínua, procurando destacar os aspetos que têm acentuado o modo transmissivo em educação de infância. Seguidamente explicita-se a necessária articulação entre formação inicial e contínua, enunciando algumas experiências que têm sido desenvolvidas por diferentes Projetos e que enfocam a importância do conhecimento profissional prático, a aprendizagem das interações e as pedagogias da infância como suporte desse conhecimento e aprendizagem. Por último realiza-se uma incursão por algumas experiências de formação em contexto, de âmbito nacional e internacional.

1. A formação inicial e contínua de educadores de infância: pontos críticos e expetativas

O forte impulso legislativo das décadas de 80 e 90, do século XX, estimulado pelas exigências do mundo pós-moderno teve reflexos, em Portugal, na Lei de Bases do

Sistema Educativo de 1986³. A formação dos educadores de infância, a partir de então, passa a ser uma formação de nível superior e com continuidade ao longo da vida profissional. O processo formativo inicia num determinado momento (formação inicial - constitui o primeiro momento intencionalizado de formação profissional dos educadores/professores), perspectivada como um ciclo de vida (formação contínua), uma formação que se pretende integradora tanto a nível científico e pedagógico como teórico e prático, conducente a uma prática reflexiva e à autoformação (Art.º 30, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Atualmente, a formação dos educadores de infância enquadra-se no âmbito da formação geral de professores que reconhece a necessidade de existir um perfil de desempenho transversal a todos os professores/educadores (Decreto-lei nº 240/2001), mas também um enfoque nas especificidades saliente no perfil específico para o desempenho da profissão (Decreto-lei nº 241/2001). Aponta-se assim a necessidade da formação ter em consideração as especificidades profissionais dos professores/educadores, dos diferentes níveis de educação e ensino.

Parece, contudo, que a formação dos educadores de infância, não tem tido impacto na reconfiguração dos modelos de educação de infância que se aconselham mais participativos. Alguns autores (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1999; Buchberger, 2000; Formosinho, 2002, 2009a, 2009b) salientam que as pedagogias transmissivas ganharam substância com a passagem da formação de educadores/professores para o ensino superior. A *universitarização*⁴ da formação, conformada num processo *academizante*⁵, transformou a formação inicial de educadores numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno.

³ A Lei de bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986) determinava que a formação de professores passasse a ser: i) de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e sociais adequadas ao exercício da função; ii) formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; iii) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; iv) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; v) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoformação e autoaprendizagem (Art.º 30, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Esta designação é expressa meses antes pela portaria 325/86 que determinava que a formação inicial de educadores de infância, tal como a formação de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, seriam ministrados nas Escolas Superiores de Educação, conferindo o grau de bacharelato. Mais tarde, é conferido o grau de Licenciatura a este grupo profissional (Portaria n.º 413-A/98, de 17 de Julho de 1998). A configuração atual, pela adequação dos cursos ao Processo de Bolonha, determina que o exercício da profissão docente necessita de ser realizada em dois ciclos: uma formação geral (Licenciatura em Educação Básica) comum a todos os candidatos a professores/educadores e uma formação mais específica (Mestrados profissionalizantes), respeitante a cada nível de educação e ensino ou o agrupamento de dois níveis de educação e ensino. (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

⁴ Por universitarização entende-se a política de transformar a formação de professores em ensino de nível superior universitário, já que a Universidade é a instituição de ensino superior onde mais se realiza essa atividade, não havendo, na maioria dos países ocidentais a separação entre ensino Universitário e Politécnico como acontece em Portugal (Formosinho, 2002, 2009b).

⁵ Para a explicitação dos elementos que constituem a academização da formação de professores/educadores, ver Formosinho, 2002, 2009b e Afonso, 2002.

Apesar do processo de *universitarização* se ter traduzido em inequívocos significados sociais, simbólicos e na produção de conhecimento, que valorizam a atividade docente, sobretudo dos educadores de infância e dos professores de educação básica, a *academização*, entendida como “o processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional” (Formosinho 2009b, p.76) evidencia dificuldades na valorização das especificidades profissionais⁶. Salienta-se, assim, de um lado, a elevação da qualidade extrínseca da formação de professores, traduzida *pelo status quo* conferido pelo grau de licenciatura e, do outro, a diminuição da qualidade intrínseca pela dificuldade de gerar dinâmicas internas que corporizem ideias coerentes e específicas, em torno da formação dos profissionais de desenvolvimento humano (Lopes, 2005). Lembrem-se, a este propósito, as reflexões e recomendações produzidas por Afonso (2002)⁷, decorrentes da avaliação externa realizada aos cursos de educação de infância. Salienta o relatório que a conceção e desenvolvimento do curso de Educação de Infância deveriam assentar numa lógica de valorização desta etapa da vida humana, favorecendo a ação educativa que promovesse a igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade e o direito de cada criança ao desenvolvimento global das suas competências.

Recomendava-se, desta forma, que os currículos fossem organizados tendo em conta: uma maior integração horizontal e vertical do plano de estudos; redução da carga horária semanal, valorizando um estudo investigativo e reflexivo; adequação e relevância dos conteúdos programáticos selecionados; articulação das diversas componentes do currículo, nomeadamente na prática pedagógica, a qual deveria integrar-se na lógica da formação em vez de ser entendida como um mero espaço de “contacto” ou de “aplicação”. Referia-se, ainda, a importância de reforçar a coordenação interdepartamental, promover o envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos; fortalecer a cultura de escola própria da formação profissional universitária e intensificar as relações institucionais das Universidades com o meio profissional dos educadores (Afonso 2002).

A avaliação realizada releva a secundarização da prática pedagógica e a sua incorporação no plano de formação como a parcela final, simplificando-se a natureza complexa da ação educativa, globalizante, multidimensional e interacional a uma mera aplicação de saberes, corporizados num *plano mosaico da formação*, para utilizar as palavras de Roldão (2001).

⁶ O atual modelo de formação – licenciatura de três anos em educação básica comum a todos os professores, pode vir a aumentar a perda de especificidade profissional necessária ao exercício profissional em educação de infância.

⁷ O estudo foi realizado em 34 instituições do ensino superior 9 do ensino universitário público, 25 no Ensino superior politécnico, das quais 12 eram do setor público.

Considera-se, também, que *formação contínua* dos educadores de infância tem assumido algumas características conformadoras da racionalidade técnica, expressa no modelo escolar, centrado na transmissão de conhecimentos e acomodado na exterioridade do processo (Machado & Formosinho, 2009). A construção do conhecimento profissional dos educadores através dos cursos de formação modular inscreve-se num formato bancário que releva do ponto vista da carreira para os educadores, mas que não tem tido grandes reflexos nas suas práticas profissionais. Como refere Oliveira-Formosinho (2007b) continuam a imperar, nos contextos, práticas que refletem a “distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças” (p.15). A este propósito Formosinho e Machado (2007) referem que o modo de fazer transmissivo se perpetua através do

anonimato de uma pluralidade de atores cuja ação se consubstancia em uma pedagogia ‘oficial’ que não deixa de ser uma construção sócio-histórica, como também o é a escola, que mobiliza o saber técnico adquirido pelos sistemas escolares e acciona a sua ‘identidade’ construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas das suas contribuições (pp.295-296).

Vários autores (Canário 2002; Oliveira-Formosinho, 1998, 2002a) salientam a necessária articulação entre formação inicial e formação contínua, tendo em conta que a formação prática dos educadores representa o momento legitimador da construção do saber profissional, já que as aprendizagens experienciais e os processos de socialização profissional são percebidos como tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano profissional, como as atividades efetuadas nas componentes científicas e pedagógicas (Formosinho & Machado, 2009).

Outros estudos (Cardona, 2002, 2006; Mesquita-Pires, 2007; Sarmiento, 2002; Vasconcelos, 1997) revelam que a formação prática é fortemente influenciada pelas narrativas de cada formando, pelas dinâmicas contextuais, pelas culturas experimentadas e que configuram as lentes com que cada um vai construindo o seu percurso formativo. A formação dos educadores assume esta especificidade porque se sustenta numa aprendizagem vivencial, ao longo de muitos anos de escolaridade que colocam o futuro educador, numa ambiência observacional implícita sobre a prática profissional (Formosinho, 2002, 2009b). Neste sentido, as realidades contextuais oferecem significações educacionais assumidas nas práticas dos seus atores, que mediatizam os seus entendimentos e a suas ações.

Enfoca-se, assim, a importância dos contextos de trabalho como ambientes de formação, já que a prática profissional, no quadro da formação inicial, deve ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação, que coloca em diálogo reflexivo, através de aprendizagens colaborativas, os alunos, os profissionais do terreno e os formadores, no sentido

de se construírem gramáticas pedagógicas comuns, através de um processo homológico que implica a autonomização dos práticos para que possam ensinar os futuros educadores a promover a autonomia das crianças (Oliveira-Formosinho, 2005).

A formação inicial e contínua são, assim, perspectivadas como dois momentos de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (Day, 2001). E isso implica que se entenda a prática numa dimensão mais alargada, focalizada na ação interacional, contextualizada, renovada em cada dia e sustentada em princípios éticos e humanizantes. Compreende-se, assim que a formação dos educadores de infância deva ser entendida numa dimensão praxiológica, cuja ética das relações informe a ação humanizada em prol do *bem* dos profissionais, das crianças e das suas famílias. A formação centrada na *práxis*⁸, onde a teoria e prática (ou a prática e teoria) dialogam num movimento que favorece a interpretação da experiência que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão da ação e a modos de agir intencionais, funda-se numa pedagogia transformadora (Freire, 1979). Uma pedagogia que ultrapassa a visão didática, tecnicista ou academicista da formação (Houssaye, 2004, p.10) para se afirmar como praxiologia.

Como sustenta Oliveira-Formosinho (2000b) olhar a *práxis* como *lócus* da pedagogia, permite pensar a prática profissional de forma holística e integradora, numa concetualização superior de “um-entre-três, as *acções*, as *teorias* e as *crenças*, numa triangulação interactiva e constantemente renovada” (p.14). Compreender que na *práxis*, as narrativas experiencias e pessoais, os saberes científicos e pedagógicos se entrecruzam e se desvendam nas ações, estimula a entendê-la como uma prática de

⁸ Aristóteles foi o primeiro grande filósofo a concetualizar a ideia de *praxis* e dos seres humanos enquanto atores. Na obra de Aristóteles *práxis* refere-se à ação humana ou atividade no campo do contingente, que pode ser diferente do que é e à qual procuramos afetar as nossas ações. A *práxis* designa a ação política e ética virtuosa que contribui diretamente para a própria felicidade do ator (*eudaimonia*), em vez de servir fins determinados por outros (citado por Knight, 2008). O conceito aristotélico de *práxis* foi posteriormente reconcetualizado por diferentes autores (Bernstein, 1971; Gadamer, 1999; MacIntyre, 1972; Flyvbjerg, 2002). A este estudo interessou particularmente a visão neoaristotelica concetualizada por MacIntyre (1972) e por Flyvbjerg (2002). Alasdair MacIntyre (1972, 2001) apresenta uma teoria teleológica da *práxis* segundo a qual o bem é o fim último da ação. A prática segundo MacIntyre (2001) é qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os *bens internos* a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência, apropriados para tal forma de atividade e que a definem parcialmente, tendo como *consequência* a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos, os fins e dos bens envolvidos (p.116). Os bens internos pressupõem que a sua conquista seja boa para toda a comunidade que participa da prática. Para o autor as práticas requerem instituições organizacionais cuja finalidade será possibilitar os meios materiais e estabelecer padrões normativos para garantir a coesão dos participantes, ou seja, as instituições têm a função de garantir os meios necessários à realização dos fins humanos (Knight, 2008).

Flyvbjerg (2002) revitalizando o conceito aristotélico de *phronesis*, entendida como uma virtude intelectual que, acolhendo o fim correto adotado pela virtude do caráter, determina as condições efetivamente apropriadas para a realização desse fim, além do propósito ou da intenção de agir bem, constrói o conceito de *phronetical organization research* (Flyvbjerg, 2006a). Retomaremos esta definição mais adiante quando explicitarmos o conceito de comunidades de prática.

Outra concetualização de *práxis* que inspira este estudo foi criada por Paulo Freire (1970) que concebe a *praxis* como ação e reflexão sobre o mundo a fim de o transformar. A *práxis* em Freire é concetualizada como uma ação dialógica que permite o encontro entre mulheres e homens *para serem mais*, para se humanizarem.

A partir destas perspectivas construímos a ideia de que a *praxis* envolve a ação moralmente informada e comprometida dos educadores individualmente, bem como a contrução de condições sociais para o desenvolvimento das coletividades.

interação marcada pela intencionalidade pedagógica e configurada por determinados valores. Neste jogo de triangulação constrói-se um saber único, de configuração multidimensional e natureza complexa, reflexo da *profissionalidade específica*⁹ dos educadores de infância, configurada pelas características particulares dos atores (as crianças), dos contextos de trabalho, dos processos e tarefas desempenhadas (a ação com as crianças, com os pais e outros agentes comunitários) e pela abordagem holística, (Oliveira-Formosinho, 2000b). Afirmar-se, neste sentido, que a ação dos educadores é uma ação interacional, que implica uma ética da relação, mas também uma aprendizagem. Como nos sugere Teresa Estrela (1999),

é preciso que haja da parte do educador a preocupação pela constituição no jardim de infância de uma ‘comunidade justa’ assente num equilíbrio, nem sempre fácil, entre uma ética do cuidado (‘care’), atenta às necessidades de cada um, e uma ética do dever ou da justiça, baseada em princípios gerais. Ora esse equilíbrio só estará ao alcance de alguém que tenha atingido um estágio avançado de desenvolvimento moral, pois como afirma Lourenço defendendo as posições de Kolberg, as respostas incluídas na moralidade pós-convencional são aquelas que são capazes de tomarem em consideração diferentes pontos de vista, integrando perspectivas gerais, particulares e mesmo universais (p.28).

Este é um processo de aprendizagem que o educador deve realizar ao longo da sua vida, estimulando o desenvolvimento do raciocínio e da deliberação moral, treinando a sua capacidade de escutar o outro, de atender às suas necessidades e ideias.

Foi com Dewey (1971) que aprendemos o valor da experiência para a aprendizagem, seja das crianças, seja da profissão. As dinâmicas de formação centrada nos contextos potenciam a aprendizagem que se funda na experiência, reconhecendo a agência do sujeito e a sua capacidade reflexiva. Como sugere Dewey (1971), a educação genuína assume-se através da experiência, reconhecendo, no entanto, que “experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas” (p.14), pelo que é necessário determinar a qualidade dessa experiência e o seu impacto na aprendizagem. Como nos revelam alguns estudos (Lacey, 1988; Mesquita-Pires, 2007; Oliveira-Formosinho, 2002b) há práticas pedagógicas que têm um impacto negativo na aprendizagem dos futuros educadores.

Os estudos de Fenichel e Eggbear (1990, citados por Epstein, 1993) e Novo (2009) revelam que a formação é mais efetiva quando os formandos têm oportunidade de observar práticas educacionais de elevada qualidade.

⁹ Por profissionalidade específica dos educadores de infância entende-se “o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (Katz, 1993, citada por Oliveira-Formosinho, 2000, p.153).

Com inspiração em Dewey (1971) consideramos que a aprendizagem prática da profissão necessita de ser informada pelo *princípio da continuidade da experiência* e o *princípio da interação*. O *princípio da continuidade da experiência*, segundo o autor, “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (p.26). Neste sentido, as experiências significativas que favorecem o desenvolvimento profissional serão aquelas que apresentam possibilidades de expansão para novas experiências, encarando o processo formativo como “crescimento, compreendido como um gerúndio crescendo” (Dewey, 1971, p.27). Mas este processo de aprendizagem não se realiza no vazio. Qualquer experiência atribui direitos iguais às condições objetivas e às condições internas. Esse jogo interacional constitui a situação onde decorrerá a aprendizagem. Emerge do *princípio da interação* a ideia de dupla mediação. Por um lado, as educadoras devem criar ambientes sociais e físicos, potenciadores de experiências de aprendizagem de qualidade às suas crianças. Por outro, os formadores devem criar ambientes de formação que resultem em aprendizagens substantivas para os profissionais ou futuros profissionais.

Neste âmbito, considera-se que a ligação entre formação inicial e contínua tem um papel importante, uma vez que as jornadas de aprendizagem da profissão são *marchas contínuas* que implicam educar para a complexidade (Morin, 2002). Estas marchas envolvem influências recíprocas e indestrinçáveis dos educadores (em diferentes níveis de aprendizagem profissional) e das possibilidades abertas pela sua cultura e pelo contexto particular onde se encontram.

2. Formação de educadoras de infância: a importante articulação entre a formação inicial e a contínua

Analisaremos de seguida os contributos de alguns estudos realizados com educadoras de infância que salientam a interseção entre formação inicial e a formação contínua ao valorizarem os contextos de trabalho como ambientes de formação, a compreensão da multidimensionalidade da ação pedagógica, a complexidade do trabalho do educador e a necessária aprendizagem das interações.

2.1. Modelo ecológico de supervisão da formação inicial

O processo de construção do *modelo ecológico de supervisão* da formação inicial proposto por Oliveira-Formosinho (1998, 2002a) surge a partir da referenciação das lacunas

apontadas por um grupo de educadoras cooperantes ao processo supervisivo de futuras educadoras no ano final de estágio.

A análise de Oliveira-Formosinho (1998, 2002a) enfoca a falta do referencial teórico comum partilhado para a atuação prática e para a atuação da supervisão. Neste sentido, a investigadora desenvolveu um plano de ação para a resolução simultânea de ambos os problemas sustentada nos seguintes aspetos: *i)* a criação de uma equipa de supervisão (universitária e do terreno) partilhando um referencial teórico comum; *ii)* a formação de equipas em modelos curriculares para a educação de infância; e *iii)* a formação dessa equipa em supervisão (p.99).

Inspirada pela ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) Oliveira-Formosinho (1998, 2002a), desenvolve o modelo ecológico de supervisão da formação inicial. Segundo a autora

a ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento, e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a estagiária interage (Oliveira-Formosinho, 2002a, p.99).

Este modelo de supervisão desenvolve-se no quadro do *Projeto Infância*, cujas linhas concetuais serão aprofundadas mais adiante. Na sua essência, o projeto atende às *transições ecológicas* que a estagiária, no ano final realiza, apelando para uma ação supervisiva como “orientação colaborativa e sistémica onde aprender acerca do ensino é responsabilidade de todos” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p.19) e onde a prática é uma espécie de “prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas” (Alarcão, 1996, citada por Oliveira-Formosinho, 2002a, p.102). Como salienta Oliveira-Formosinho (2002a) este processo reclama a análise e reflexão da ação entre os diferentes elementos do processo (estagiária, supervisora e a equipa da universidade) “que conduza à construção ativa de *conhecimento-na-ação*, apoiada pela construção prévia do *conhecimento-para-a-ação* que na universidade tinha vindo a construir” (p.102). Salienta-se, neste processo, a importância de construir uma ação supervisiva alargada, pensada no seio de uma comunidade dialogante e aberta e que, portanto, favoreça a ligação entre a formação inicial e a formação contínua.

No seio do Projeto Infância os contextos supervisivos são apoiados, num ciclo longo de transformação pedagógica, sustentados nas gramáticas pedagógicas¹⁰ socioconstrutivistas.

Para Oliveira-Formosinho (2002a) os contextos educativos construtivistas podem favorecer o desenvolvimento de modelos de supervisão que centrem a sua atuação nas necessidades do educador-estagiário. A supervisão é potencialmente um processo que cria mudanças qualitativas na construção do significado ao aumentar, simultaneamente, a consciência acerca do todo. Este processo é participado, dinâmico e orientado para o sistema, dado, ele próprio, fazer parte do todo.

A prática pedagógica final facilita a transição ecológica do contexto da instituição de formação para o contexto da profissão, através do contexto da sala e instituição onde se realizam as práticas. Constitui-se como um processo integrador, onde se incorporam várias dimensões: o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a sala de atividades, a instituição, a sociedade e a cultura (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002c), através de uma aprendizagem experiencial de cada um dos membros da instituição, realizada numa experiência em comunidade de prática onde se participam e negociam os significados e se constrói um referencial pedagógico partilhado. É um processo de dupla mediação, intencionalizada onde se ligam, inextricavelmente, as gramáticas pedagógicas com o modelo ecológico de formação, promovendo duplamente a participação guiada (Rogoff, 2005) das crianças, mas também dos estagiários. Constitui-se, assim, uma mediação que regula, interpreta e reinterpreta a gramática pedagógica que vai guiando a ação dos estagiários e das crianças (Oliveira-Formosinho, 2003). O supervisor, como refere Oliveira-Formosinho (2005), tem o papel de ler e reinterpretar os dados da experiência que revelam potencial de crescimento” (p.21) dos alunos em formação.

Com este estudo salienta-se a importância de criar e formar equipas de supervisores do terreno e do ensino superior, construindo significados de ação através da partilha dos referenciais teóricos da pedagogia da infância e da supervisão, em processos de investigação-ação cooperados que provam o desenvolvimento de todos os agentes envolvidos (Oliveira-Formosinho, 2005).

O estudo realizado por Vieira (2010) procurou descrever e interpretar a aprendizagem profissional prática de um grupo de estagiárias, tal como foi narrada e refletida nos seus portefólios reflexivos de *practicum*, procurando identificar as aprendizagens profissionais

¹⁰ Partindo da conceção de Oliveira-Formosinho (2007c) entendemos que uma gramática pedagógica constitui como um corpo de princípios, valores e saberes que se recriam numa praxis intencional, que valoriza a plurivocidade dos diversos atores, aceitando diferentes possibilidades de ler o mundo. Uma gramática pedagógica socioconstrutivista configura-se como um referencial que sustenta uma experiência vivificada que permite à criança e aos adultos que com ela trabalham, experimentar-se no mundo através de uma prática social humanizante.

centrais realizadas nessa etapa. Teve como enquadramento contextual o estágio desenvolvido no âmbito do modelo de supervisão ecológico, referenciado anteriormente e

conceptualizado como uma jornada de aprendizagem experiencial da profissão, em contexto real de trabalho que envolve mudanças a vários níveis: i) ao nível de conhecimentos, capacidades e competências associadas a dimensões centrais da pedagogia da infância e ao desenvolvimento curricular integrado na educação de infância, ii) das concepções acerca dos papéis do adulto e da criança no processo de ensino-aprendizagem, iii) das relações com os pares, formadores e crianças; v) dos hábitos de reflexão, questionamento e indagação sobre o quotidiano pedagógico, vi) do olhar sobre si próprio e os outros (Vieira, 2010, p.169).

A análise dos portefólios reflexivos sugere que as pedagogias desenvolvidas em contexto têm uma forte influência nos modos de atuação das estagiárias, revelando que as possibilidades de agir, refletir e tomar decisões no âmbito destas dimensões da pedagogia da infância são fundamentais na aprendizagem da profissão.

A utilização de portefólios reflexivos aparece como estratégia de promoção do desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica do educador em torno da sua ação e do seu pensamento, permitindo revelar o que é específico e único em cada processo individual de formação. Nesta aceção o portefólio assume um carácter narrativo, procurando compreender a experiência, descrevendo-a e significando-a (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001).

Nesta perspetiva a formação incorpora a dimensão do pensamento sobre a ação, como elemento fundamental para a compreensão da mesma. Contudo, não é uma reflexão em monólogo, mas em diálogo. A aprendizagem da profissão realiza-se no apoio que os educadores recebem na sua jornada de autocompreensão. Como sugere Elliott (1991) as experiências de formação que refletem e dialogam com a prática desenvolvida em contexto “podem influenciar a autocompreensão e estimular novas direções para a pesquisa da prática” (p.314).

Esta linha concetual sustenta-se nos contributos de Schön (2000) que salienta a importância da reflexão, nos processos de desenvolvimento profissional. Conforme salienta o autor os *sistemas apreciativos* de reflexão na e sobre a ação, possibilitam a reinterpretação e resignificação do seu trabalho. Nesta perspetiva o professor é um prático-reflexivo que *reflete-sobre-a-ação*, através de pensamentos críticos que ocorrem quer antes, quer depois da ação, num processo deliberado que permite a análise e redefinição das práticas no sentido do planeamento; *reflete-na-ação*, questionando a estrutura assumida do *conhecimento-na-ação*, possibilita a construção de um significado imediato. Neste sentido, *envolve o diálogo com a situação*, estimulando o reajustamento contínuo. Também Zeichner (1993), valorizando o pensamento crítico do professor,

ênfatisa a reflexão como um processo sustentador do desenvolvimento profissional. A partir das concepções de Dewey (1953) que define a ação reflexiva como “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p.18), Zeichner (1993) considera que uma atitude responsável implica reflexão sobre as consequências inesperadas do ensino, bem como, sobre o que elas vão representar na aprendizagem dos alunos, neste sentido “a ação reflexiva é um processo que implica mais do que uma procura de soluções lógicas e racionais para os problemas” (Zeichner, 1993, p.18). De acordo com Dewey (1953) são três as atitudes necessárias para a ação reflexiva dos professores: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Para o autor é preciso questionar que consciência o professor tem do seu papel; que responsabilidades, metas e objetivos ele persegue. Desta forma o professor poderá planejar ações que deem respostas a essas indagações.

No estudo de Vieira (2010) a reflexão sustentada em referenciais pedagógicos adquiriu um papel central no pensamento crítico e aprendizagem da competência profissional prática, que possibilitou aos estagiários dar atenção a todos os aspectos da ação educativa.

2.2. A aprendizagem profissional das interações

O estudo das interações adulto-criança tem, nos últimos anos, observado um forte impulso, por se considerar que a qualidade das aprendizagens da criança depende muito da qualidade das interações entre a educadora e a criança (Oliveira-Formosinho, 2000; Grande & Pinto, 2009; Luís, 1998).

Como salientam Grande e Pinto (2009) os estudos sobre a qualidade das interações educador-criança têm demonstrado que o envolvimento dos educadores em interações responsivas e sensíveis têm maior probabilidade de desenvolver uma relação segura e essencial para promover a segurança das crianças. No estudo de Philips, McCartney e Scarr (1990, citados por Grande & Pinto, 2009) menciona-se que as crianças cujos educadores são menos diretivos, menos ríspidos e menos desligados, demonstram níveis mais elevados de desenvolvimento da linguagem e são mais competentes nas atividades cognitivas. Reconhece-se, neste sentido, o papel que o educador tem ao encorajar as crianças a envolverem-se em ações mais complexas e em interações verbais com o seu ambiente.

Destacaremos, neste momento, alguns estudos de âmbito nacional, sobre a interação adulto-criança, desenvolvidos no âmbito da pedagogia da infância e que assumem, no dizer de Novo (2009), duas linhas empíricas diferenciadas: os que utilizam

a escala de empenhamento do adulto (Luís, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998, 2002b; Novo, 2009) e os que se focalizam nas vozes das crianças como fonte de recolha de dados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O estudo de Oliveira-Formosinho (1998, 2002b) realizou-se no quadro do modelo ecológico de supervisão apresentado, situando-se na dimensão central do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional que é a interação educativa. A autora desenvolveu uma investigação longitudinal de curto prazo, com uma amostra de alunas de prática em situação de estágio profissional, de educação de infância. O objetivo central da investigação era o de “evidenciar que a interacção não é (predominantemente) um traço do sujeito, uma característica inata da sua personalidade é, antes, uma competência da ação profissional que pode ser aprendida e, portanto, deve ser ensinada em processo de supervisão (p.122). Esse processo teve uma contextualização pedagógica construtivista que conduziu à identificação dos campos de ação do educador de infância.

Para a recolha de dados Oliveira-Formosinho (2002b) utilizou a *escala de observação do empenhamento do adulto* (Laevers, 1994), adaptada, no âmbito do *Projeto Effective Early Learning (EEL)*¹¹, por Pascal e Bertram (1999). Esta escala pretende analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo ensino e aprendizagem, permitindo focalizar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto. A avaliação é realizada a partir de três subescalas que enfocam a sensibilidade, *estimulação* e autonomia que cada educador confere às crianças, focalizando-se a observação nos seguintes aspetos:

Sensibilidade: a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.

Estimulação: o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.

Autonomia: o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.134).

¹¹ O projecto EEL é um programa de desenvolvimento profissional de educadores/professores que procura suportar a auto-avaliação e a melhoria dos cuidados em educação de infância. Iniciou em 1993, com uma equipa de investigadores, liderada por Christine Pascal e Tony Bertram, a partir do Centre for Research in Early Childhood na University College Worcester. Este projecto foi desenvolvido por profissionais em 60 localidades diferentes do Reino Unido. Foi ainda desenvolvido na Holanda e em Portugal. Cada grupo de trabalho é suportado por um consultor externo que atua com uma fonte de conhecimentos especializados e que apoia a equipa sobre recursos, formação contínua, estruturas de apoio ou mudanças organizacionais (Pascal & Bertram, 1999a).

O estudo revela que as alunas iniciam o estágio com níveis de sensibilidade, *estimulação* e autonomia inferiores ao ponto médio¹² nas três subescalas, mas os desafios da aprendizagem profissional, em contexto supervisivo de apoio, permitiram às alunas terminar o seu estágio com níveis de sensibilidade e autonomia que ultrapassam o ponto médio, mantendo, no entanto, os níveis de *estimulação*. A autora, a partir das narrativas das alunas, refere que a tentativa de elevar os níveis de *estimulação* as tornou muito didáticas e transmissivas.

Neste sentido Oliveira-Formosinho (1998, 2002b) considera que a aprendizagem das interações é uma aprendizagem complexa que exige tempo e apoio e, cuja reconstrução, necessita de suportes pedagógicos, que intencionalize a ação das alunas em interações específicas com as crianças, nos diversos domínios curriculares, sensíveis à cultura da criança, estimulantes e desafiantes.

Tendo por objetivo a caracterização do perfil de empenhamento de educadoras de infância, Luís (1998) desenvolveu um estudo, em duas instituições Particulares de Solidariedade Social envolvendo oito profissionais. A autora inicia o processo a partir de um registo vídeo, realizado pelas estagiárias, e avaliado por profissionais com experiência na supervisão da prática pedagógica de educadores de infância. A partir da utilização da *escala de observação do empenhamento do adulto* (Pascal & Bertram, 1999a)¹³, a investigadora observou que a *estimulação*, em quase todas as educadoras, era inexistente, apontando para a ausência de estímulos facilitadores da comunicação e do pensamento da criança. Verificou, ainda, que a maioria de intervenções da educadora era neutra, em relação à autonomia concedida à criança. O estudo conclui que as educadoras apresentam um estilo de interação assistencial ou de guarda, indicando, por isso, a necessidade de formação sobre linhas alternativas de intervenção pedagógica, no sentido de melhorar a interação adulto-criança e, consequentemente, a aprendizagem das crianças.

A investigação realizada por Novo (2009) constitui-se como um estudo multicontexto de natureza qualitativa visando compreender o contributo da formação prática para a aprendizagem da competência profissional da interação educativa. A autora, utilizando a *escala de observação do empenhamento do adulto*, anteriormente referenciada, observou de janeiro a julho de 2003¹⁴, as jornadas de aprendizagem de

¹² O ponto médio de qualidade referido por Laevers (1995) situa-se no nível 3,5.

¹³ Os procedimentos de observação tiveram como base as indicações de Pascal e Bertram (1999a) e Bertram & Pascal (2009) realizando quatro sessões por adulto (duas manhãs e duas tardes) em cinco observações de dois minutos por sessão., num total de 20 observações, ou seja quarenta minutos por adulto.

¹⁴ A investigadora utilizou, de igual modo os procedimentos de observação indicados por Pascal e Bertram (1999a) Bertram e Pascal (2009) realizando quatro sessões por adulto (duas manhãs e duas tardes) em cinco observações de dois minutos por sessão.

cinco educadoras-estagiárias que desenvolveram o estágio final em contextos diversificados que adotavam orientações pedagógicas próximas do socioconstrutivismo (três contextos) e de pedagogias tradicionais ou tradicionais melhoradas (dois contextos).

Decorre da análise realizada por Novo (2009) que os contextos próximos do socioconstrutivismo “situaram as estagiárias no diálogo com o construtivismo, o interacionismo, com os direitos da criança e com a qualidade de interações com as mesmas” (p.266). Evidencia-se que as supervisoras não guiam as estagiárias para a mera aplicação das gramáticas pedagógicas, mas antes para a conquista de uma gramática pedagógica que se constituiu como fonte de aprendizagem. As estagiárias que desenvolveram o seu estágio numa linha pedagógica mais transmissiva mostraram estilos interativos com baixa sensibilidade e pouco promotores da autonomia da criança. Situar-se numa pedagogia da transmissão orientando-se por objetivos que visam a aquisição de capacidades académicas e a compreensão dos défices.

Para Novo (2009) as supervisoras que se encontram envolvidas em redes de apoio e diálogo com a Associação Criança¹⁵ promovem contextos educacionais de qualidade que favorecem a ocorrência de aprendizagens significativas das estagiárias. Neste sentido, as educadoras “fortaleceram os seus saberes profissionais práticos, adensando uma cultura profissional que torna as estagiárias mais conscientes da sua aprendizagem profissional e dos valores e princípios que a informam e norteiam” (p.268). O estudo salienta, na linha apontada por Oliveira-Formosinho (2005), o papel substantivo da pedagogia da infância e o papel instrumental dos processos supervisivos.

Como aspetos a considerar na formação prática das educadoras de infância, Novo (2009) aponta para a necessidade de: i) melhorar a qualidade dos contextos onde se realizam os estágios; ii) repensar as práticas de supervisão e compreender as vantagens da formação em contexto; iii) reequacionar a seleção das supervisoras e as políticas que regulamentam os estágios, nomeadamente a previsão temporal para a sua realização, que pode ser considerada relativamente curta para aprendizagens tão complexas.

Uma outra linha de estudos salienta a importância de escutar as crianças como meio de aprender as interações que se desenvolvem em contexto. No livro “Escola Vista pelas Crianças”, Oliveira-Formosinho (2008) reúne cinco estudos, que seguem uma abordagem qualitativa sobre as práticas educativas no âmbito da educação de infância. No prefácio do livro, Pinazza e Kishimoto (2008) referem que as cinco pesquisas “são pautadas em compreensões e interpretações de fatos, todas elas valorizam o

¹⁵ Explicitaremos a perspectiva de formação em contexto da Associação Criança no Ponto 4.1 do presente Capítulo.

procedimento de triangulação de dados. O que há de inovador é que um dos importantes vértices dessa triangulação é representado pela criança, como fonte e sujeito da pesquisa” (p.8). Esta linha de investigação que valoriza a voz das crianças e as suas realizações enfoca uma concepção de criança como ser competente e sensível, que realiza a sua autonomia, na relação com os outros, sustentada pelos instrumentos da cultura. Neste sentido os estudos que procuram *escutar as vozes das crianças*, como condição importante na (re)construção do conhecimento acerca da infância centram-se nos seus direitos como prática, implicando o redimensionamento do papel do investigador e profundo comprometimento com questões éticas muito particulares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a). Destes estudos salientaremos dois que ajudam a compreender a forma como as crianças interpretam as interações desenvolvidas em contexto e, consequentemente, as perspetivas pedagógicas adotadas pelas educadoras e o seu reflexo nas aprendizagens das crianças.

Os estudos de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004b, 2008b) centram-se nos aspetos do desenvolvimento social da moralidade na criança, a partir das vivências que experimenta nos contextos educativos, relativamente às considerações adultas do *bom comportamento*, *mau comportamento* e *comportamento de ajuda*. As autoras analisam os dados, a partir do princípio de que a forma como a educadora responde a essas considerações é reveladora do tipo de interações que se desenvolvem entre os adultos e as crianças e, consequentemente, das perspetivas pedagógicas adotadas. Centram a pesquisa, numa amostra de 44 crianças e 4 educadoras de dois contextos de educação de infância: o *contexto 1*, onde se desenvolve uma pedagogia socioconstrutivista, considerado como um local onde os adultos acreditam na criança como sujeito de direitos, cujo processo de aprendizagem se encontra centrado na construção ativa da realidade física e social, com base no jogo educativo e no jogo livre, nas atividades espontâneas e nas orientadas, enfatizando o questionamento, a planificação, a experimentação, a investigação a cooperação e a resolução de problemas; o *contexto 2*, caracterizado por uma abordagem tradicional, centrada no adulto, cujos objetivos visam a aquisição de capacidades pré-académicas, onde a função da criança se reduz a uma atividade respondente. O estudo utiliza como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante e a escala de empenhamento do adulto.

A pesquisa revela que através da voz das crianças é possível encontrar diferenças ao nível da reação dos adultos face aos comportamentos e atitudes das crianças. Evidencia-se, relativamente à ação da educadora perante a transgressão que, no contexto socioconstrutivista, se valoriza uma dinâmica de construção colaborativa das regras,

enquanto no contexto onde impera uma pedagogia tradicional, é dada uma grande ênfase ao castigo. Além disso as crianças do *contexto 1* reconhecem a existência de consequências positivas relativamente aos comportamentos de ajuda, no *contexto 2*, não é explícita esta consciencialização nos discursos das crianças. As autoras referem ainda que emergem do estudo duas imagens distintas de criança: *i)* a criança como tábua rasa, na qual é necessário, progressivamente inscrever a lei e a ordem para benefício da criança e da sociedade; *ii)* a criança como ser ativo e competente, construtora de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os contextos de vida (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, pp.48-50).

Outro estudo que utiliza a voz das crianças centra-se no modo como as crianças experimentaram, na sala do jardim de infância, as interações e papéis que nela se desenvolviam. A investigação de Oliveira-Formosinho e Lino (2008) foi informada pela concetualização de Oliveira-Formosinho (1996) que reconhece a experiência de interação da criança com a educadora como uma introdução à experiência das relações de poder. Os dados foram recolhidos, realizando entrevistas semiestruturadas a uma amostra de 80 crianças de quatro salas de jardim de infância de dois contextos distintos. Na entrevista colocaram-se três questões fundamentais: *O que é uma professora? O que faz uma professora? Quem te diz o que podes fazer na sala?*

Os dados emergentes das entrevistas das crianças foram triangulados com os dados provenientes de entrevistas realizadas às educadoras e os resultados observados na escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994). Desta análise triangular resulta que as crianças conhecem as características dos contextos educativos, naquilo que são as suas experiências e os papéis dos adultos.

Salienta o estudo que as educadoras que dominam a ação, orientando as crianças acerca do que têm que fazer, controlando as suas ações, mas sem participar nos seus jogos, ainda que com sensibilidade, apresentam níveis baixos de estimulação, concedendo pouca autonomia às crianças. Por outro lado, as educadoras que encorajam as crianças a resolverem os seus conflitos, a formularem e aplicarem as regras, a expressarem as suas ideias, observando as crianças e escutando-as atentamente, revelam melhores níveis de sensibilidade, estimulação e concedem maior autonomia às crianças.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Lino (2008) constataam que “a agência do professor como poder para a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar” (p.69). Segundo as autoras para contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos, desde os anos da infância, importa: *i)*

construir instituições de educação de infância como comunidades de práticas; *ii*) criar sala de jardim de infância como comunidades de aprendizagem; *iii*) providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder; *iv*) aprender a construir um quotidiano dialogante onde a prática é escutar o outro e um processo ético; *v*) dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino e aprendizagem.

As investigações que enunciámos constituem referentes de compreensão importante para as questões do presente estudo. As convergências salientes alertam para o valor das interações educativas e para o papel da mediação em contexto. Reconhece-se a importância das interações adulto-criança, sublinhando-se o necessário diálogo com gramáticas pedagógicas que escutem a criança, lhe deem voz e a aceitem como participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, aponta-se para a aprendizagem das interações tendo por base uma linha socioconstrutivista.

Por outro lado, reconhece-se que os contextos que guiam os estagiários e as educadoras no seu processo de crescimento profissional, através de uma pedagogia do diálogo, da reflexão, onde todos são aceites como atores e autores (crianças, estagiários e educadores), oferece melhores oportunidades formativas para a compreensão da complexidade e multidimensionalidade que emerge da *profissionalidade específica* dos educadores de infância. Decorre desta ideia a influência que a ação prática dos educadores tem nas experiências iniciáticas dos estagiários e dos educadores recém-integrados na organização revelando-se, por isso, que os processos de supervisão são substantivados pela ação pedagógica que se desenvolve nas salas de atividades e pelo ambiente organizacional do contexto de trabalho. Reconhece-se, então, a importância dos jardins de infância se constituírem como comunidades de prática que, em diálogo com os investigadores, construam formas alternativas de ação.

3. O papel da formação em contexto no desenvolvimento profissional dos educadores

A ineficácia dos programas de formação contínua modelar, cujas características enfocamos anteriormente, colocou desafios aos práticos e investigadores que encetaram um “movimento no sentido de promover a formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola” (Day, 2001, p.215)¹⁶. Como esclarece Oliveira-Formosinho (2009a) “formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes

sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida” (p.225). Neste sentido, para a autora, o desenvolvimento profissional é um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p.226).

Nos estudos, anteriormente apresentados, que se inscrevem na perspetiva do desenvolvimento profissional, realça-se a complexidade inerente do processo, uma vez que a interconetividade e coesão entre as componentes requerem uma abordagem plural. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um processo vivencial e contextual, entrecruzando as perspetivas psicológicas e curriculares com as perspetivas organizacionais e sociológicas (Oliveira-Formosinho, 2009a).

Inscreve-se, nesta linha, o estudo desenvolvido por Lino (2005) que procura através da intervenção, no âmbito da formação contínua especializada, “ser sensível e responder aos problemas do quotidiano profissional, como forma mais eficaz de garantir que a formação promova o desenvolvimento profissional e este sirva as aprendizagens das crianças” (p.2).

O principal objetivo da investigação situava-se na análise de dois cursos de formação especializada e nos seus contributos para o desenvolvimento profissional de educadoras, analisado em termos da qualidade dos contextos. Assim, Lino (2005) selecionou dois cursos que designou por A e B, sendo o *Curso A* centrado em torno das pedagogias da infância nas suas diferentes dimensões e da pedagogia da supervisão das educadoras de infância no seu contexto de práticas; e o *Curso B* centrado em torno dos conteúdos específicos de uma área curricular, perspetivado como um complemento de formação que procura atualizar os saberes, sem ligação ao contexto. A partir dos dados emergentes dos diferentes instrumentos utilizados para a recolha de dados (entrevistas; Perfil de Implementação do Programa - PIP¹⁷; *Ficha de observação das oportunidades educativas*¹⁸) a investigadora constata que se a formação se enquadrar

¹⁶ Em Portugal a publicação do Decreto-Lei nº 207/96 introduz inovações, nomeadamente, ao aproximar a formação da escola e dos problemas sentidos pelos professores/educadores. Este Decreto-Lei perspetiva outras modalidades que se inscrevem na formação centrada na escola em círculos de estudo, oficinas de formação, projetos e seminários.

¹⁷ O PIP (Perfil de Implementação do Programa) foi o primeiro instrumento desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional HighScope (HighScope Educational Research Foundation, 1989) para avaliar a qualidade da implementação do modelo HighScope em contextos de educação pré-escolar. Em 1998 a Fundação de Investigação Educacional HighScope desenvolve um outro instrumento de avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar: o PQA - Program Quality Assessment - que é uma extensão do PIP. O PIP foi introduzido no contexto português através do Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1996, 1998) e tem sido amplamente utilizado no âmbito do Projeto Infância e nos projetos da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

¹⁸ A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças* é uma grelha de observação da criança, do Projeto EEL – Effective Early Learning (Pascal & Bertram, 1999). Este instrumento foi inspirado na *Target Child* (Sylva, Roy & Painter, 1980).

nas dimensões da *práxis* existe uma forte possibilidade da aprendizagem do adulto ser simbiótica com a aprendizagem das crianças. Os formandos do *curso A* revelam que a formação lhes trouxe uma outra visão sobre a sua prática, constituindo-se como uma oportunidade para refletir sobre os seus modos de ação, procurando reconstruí-los. Salientam, contudo, a necessidade de continuar a investir na reconstrução da sua prática. Os formandos do *curso B* salientam que a formação não foi substantiva e que apesar de terem aprendido alguns aspetos específicos sobre o desenvolvimento curricular em educação de infância, estes não tiveram grande impacto nas suas práticas.

Do ponto de vista das relações de poder que se estabeleciam, nas salas de jardim de infância, Lino (2005) verificou que, nos contextos das educadoras do *curso A*, existia partilha de poder, situada na organização do tempo, nas interações educativas, na resolução de conflitos, havendo apoio intencionalizado às escolhas das crianças. Já nas salas das educadoras do *Curso B*, existia uma assimetria entre o poder do adulto e o poder das crianças. A organização do tempo refletia uma divisão entre o poder da criança, nas atividades livres e o poder do adulto, nas atividades que orientava, com fins previamente estabelecidos. Eram criadas oportunidades para as crianças, mas não se sustentavam numa relação de parceria entre as crianças e os adultos. Emerge, deste estudo, a importância de reconcetualizar os cursos de formação contínua de educadores de infância, evidenciando que centrar a formação nos contextos de trabalho possibilita a realização de leituras sobre a prática, que em diálogo com a pedagogia da infância favoreçam a (re)construção de modos de ação, no sentido de se constituírem como uma mais-valia na educação das crianças e no apoio às suas famílias. Para tal, a formação deve sustentar-se numa cultura de crescimento profissional continuado das educadoras e dos sistemas, tendo em conta a qualidade das práticas asseguradas através de processos de apoio profissional aos educadores de infância, bem como às organizações onde estão inseridos.

Inscribe-se nesta perspetiva a investigação realizada por Clara Craveiro (2007) que informa diretamente este estudo e que interliga os complexos temas da formação em contexto e da pedagogia da infância. O estudo de caso de cariz construtivista, desenvolvido no âmbito da investigação-ação, assumiu um carácter transformador, tendo por finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos atores. Segundo a autora o estudo de caso de cariz construtivista e a investigação-ação surgem interligados, “por um lado como prática com carácter colaborativo, e por outro como actividade de investigação que simultaneamente contribuíram para a mudança dos actores e da instituição em estudo” (Craveiro, 2007, p.218). A investigação teve como contexto um jardim

de infância pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e procurou imergir na complexidade que envolve a organização, os seus atores e os seus modos de ação. Como refere Oliveira-Formosinho (2009a)

este processo descobre interfaces, relações e interações. Descobre que a profissionalidade é interactiva, redescobrimo que, porque o homem é um ser social, o desenvolvimento profissional é contextual, o que coloca a mudança e a inovação nesta sequência de interações e interfaces (p.265).

Encontramo-nos perante um conceito ecológico de mudança, segundo o qual os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto onde trabalham. A concetualização socioconstrutivista adotada privilegiou a colaboração entre a investigadora e os atores em processo de mudança, valorizando a construção que estes iam realizando na transformação, sem imposição deliberada da investigadora (Craveiro, 2007).

O horizonte temporal alargado, (cinco anos), no qual decorreu o estudo, sustenta-se na ideia de que a mudança efetiva é lenta, exigindo tempo de amadurecimento das pessoas e das situações (Machado & Formosinho, 2009). Como refere Oliveira-Formosinho (2009b) este estudo torna visível que “a formação em contexto requer tempo para a transformação”, porque “a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo” (p.17).

O estudo de Craveiro (2007) utiliza o referencial do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP]¹⁹, colocando em evidência que a compreensão da transformação, por meio da investigação-ação, necessita de instrumentos que potenciem o rigor metodológico e a sistematicidade do processo (Reason & Bradbury, 2008). A utilização do referencial de avaliação é realizada conjuntamente com referenciais para a ação. Esta conjugação é importante, existindo uma análise inicial das características do contexto, para a deteção das necessidades e a construção de planos de ação para a intervenção posterior. Na fase inicial a utilização das entrevistas permite saber se as crianças e os adultos estão a ser suficientemente escutados. Para saber o que as crianças sentem e veem, na interação quotidiana com o espaço e o tempo educativo, bem como quais são os níveis de participação nas atividades e projetos recorre-se à *Escala de envolvimento da criança* (Laevers, 2005) e à *Escala das Oportunidades Educativas* (Pascal & Bertram, 1999a, Bertram & Pascal, 2009). A *escala de empenhamento do adulto* permite conhecer, como temos vindo a referir, as características da interação adulto-criança (Oliveira-Formosinho, 2009b).

¹⁹ Explicitaremos detalhadamente o projeto DQP, no enquadramento do *Projeto infância* e Associação Criança.

A apropriação das características dos contextos, dos sentimentos, das crenças e das ações dos seus atores, conduzem à formação para a transformação. Essa formação, não pode realizar-se no vazio, apelando para a utilização de um referencial explícito. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007b)

o modelo pedagógico como janela é uma gramática que cria linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e colectiva, com uma didática flexível em permanente construção. O modelo pedagógico como janela constitui-se como uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção do conhecimento e da ética. Ele tem uma experiência refletida e comunicada, a partir da ação sistemática e ampliada, um desafio cotidiano de recontextualização e integração, um recurso para resolver os dilemas que a ação diária coloca à profissão. Tal como uma gramática, ele permite a prosa, a poesia e, mais que isso, permite várias prosas e poesias (pp.31-32).

Na avaliação final da investigação, Craveiro (2007), voltou a usar os instrumentos que revelaram que a utilização da pedagogia da infância situou os educadores em contacto com as dinâmicas da aprendizagem ativa, o construtivismo, os direitos da criança e a qualidade das aprendizagens que elas realizam. Como salienta a autora “a identificação da pedagogia da infância como um bom filtro das práticas e como guia de reflexão sobre a ação foi um avanço no processo formativo e na melhoria da qualidade da educação das crianças” (p.493). Mas foram os processos de ação desenvolvidos em cooperação e apoiados pelo *amigo-crítico*²⁰ que contribuíram decisivamente para a tomada de consciência da realidade existente e das possibilidades de intervenção necessárias à mudança. Este trabalho evidencia que a tomada de consciência emergiu da observação e da reflexão sobre a ação, tendo como pano de fundo as pedagogias da infância, permitindo às educadoras agir conscientemente, tornando a *práxis*, unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão que realizaram, naquilo que Freire (1979) designa por *conscientização*. Como refere o autor “a *conscientização* não pode existir fora da ‘*práxis*’, ou melhor sem o ato ação-reflexão”, pois “esta unidade dialética constitui, de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza

²⁰ De acordo com a Networked Learning Group do National College for School Leadership (2005) um *amigo-crítico* tem cinco funções fundamentais: i) *oferecer apoio* – liderando os processos de transformação com coragem, resiliência e disponibilidade de forma a promover a construção de confiança nos participantes; ii) *promover o desafio*, ajudando os participantes a assumir riscos para experimentar novas formas de trabalhar; iii) *oferecer consultadoria*, constituindo-se como uma voz externa que incentiva o desenvolvimento e compromisso dos participantes; iv) *promover a investigação sobre a ação*, colocando ao serviço da comunidade os seus profundos conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação, essenciais no desenvolvimento de projetos de transformação; v) *ser um intermediário do saber*, devendo ser conhecedor das mais recentes inovações e projetos que podem apoiar a sustentabilidade daquela comunidade. Podemos, neste sentido, considerar que o *amigo-crítico* será aquele que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada mas ampla e comprometida e um permanente questionamento dos aspetos em jogo, ajudando os participantes a construir sentidos sobre a ação que desenvolvem e a tomarem opções (Leite, 2002).

os homens” (p.7). Foi a formação em contexto que induziu o processo de *conscientização* que, por sua vez, incentivou a transformação dos modos de ação.

Na mesma linha aponta o *estudo de Sydney* (Fleet & Patterson, 2001), realizado em 12 contextos de educação de infância (0-5 anos), onde os profissionais foram estimulados a revisitar as suas ideias em torno do planeamento e ação, por formadores/investigadores. As investigadoras Fleet e Patterson (2001) situaram os conceitos de planeamento e ação num contexto sociocultural amplo, desafiando a equipa a considerar as interações emergentes com as crianças como fontes de planeamento. O estudo foi desenvolvido durante dezoito meses, em ciclos recursivos de investigação e problematização estruturados a partir dos relatos das práticas e das conceções dos educadores, suportadas pelos formadores/ investigadores, enquanto *amigos-críticos*.

Realizaram-se *workshops* sobre abordagens pedagógicas na infância e sobre o papel das famílias. Desenvolveram-se sessões de pequeno grupo (em cada contexto), usando as narrativas dos participantes e as notas de campo como instrumentos de recolha de dados. O estudo evidencia que os processos colaborativos providenciaram oportunidades no desenvolvimento profissional dos educadores do terreno e dos investigadores a partir das discussões pedagógicas realizadas e das consequentes tomadas de decisão sobre a prática. Este estudo revelou-se como um importante contributo na (re)conceitualização do conceito de desenvolvimento profissional dos educadores onde se salienta: *i)* a importância de valorizar as perceções e conhecimento dos práticos, (re)conceitualizando o tipo e as oportunidades de formação contínua; *ii)* sustentar a formação em componentes afetivas, incluindo a afirmação profissional e a motivação; e *iii)* encorajar a aprendizagem dos práticos, focalizando a formação em conteúdos substantivos e relevantes.

Salienta-se, ainda, a importância do *amigo-crítico* no desenvolvimento profissional dos educadores sublinhando quatro aspetos fundamentais: *i)* a importância de *um olhar e voz externos* que ofereçam uma nova perspetiva ao trabalho desenvolvido; *ii)* a importância de alguém ir dando feedback positivo do trabalho que se vai realizando; *iii)* a possibilidade de experimentar diferentes abordagens de prática profissional; e *iv)* o questionamento realizado desafiou e ampliou as formas de pensar.

Segundo Fleet e Patterson (2001) foi a combinação das características do processo que resultou na riqueza das experiências em que as equipas se envolveram. A oportunidade de explorar ideias com tempo, habilitou os profissionais a revisitar outras possibilidades de exploração. O envolvimento espiralado foi considerado como um verdadeiro processo de crescimento profissional.

Também o estudo desenvolvido por Migueis (2010) nos permite compreender a importância das comunidades de práticas que, colaborativamente, sustentam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional das educadoras. A investigadora partiu do pressuposto que a aprendizagem docente pode desencadear mudança na qualidade da prática pedagógica. Para compreender estes processos a autora desenvolveu um projeto de formação/investigação com características de pesquisa colaborativa que envolvia os professores da Universidade e as educadoras de dois contextos de educação de infância. A formação como sistema de atividades foi entendida como uma unidade dinâmica, mediadora entre o sujeito e a atividade (Migueis, 2010). Como salienta a autora as metas iam sendo

reformuladas à medida que os grupos agiam e redefiniam o objecto. A *atividade orientadora de ensino* configurou-se num dos instrumentos mediadores entre os sujeitos e o objecto. Na aprendizagem, a apropriação do conhecimento deu-se num longo processo de apropriação e transformação de conhecimentos que ocorreu na actividade mediada, na relação com os outros (p.57).

A investigadora alicerçou o seu trabalho nas referências conceituais da teoria histórico-cultural, especificamente na teoria da atividade de Leontiev, por considerar que esta fornece elementos essenciais para a “compreensão da unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade e o facto de que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática. Culturalmente mediada pelo desenvolvimento histórico” (Migueis, 2010, p.7). Na análise dos dados privilegiaram-se os processos desenvolvidos que permitiram compreender a sua natureza e a sua significação. Como evidências do estudo salienta-se que os processos colaborativos de aprendizagem e reflexão permitiram às educadoras “transformar-se com o objetivo de dar sentido às suas acções” (p.236). Neste processo, o coletivo, passou a ser o referencial para cada educadora, permitindo ultrapassar os constrangimentos grupais e formativos que iam emergindo. Apesar de se constituírem como um referencial coletivo, as práticas educativas das educadoras não passaram a ser uniformes. Destaca-se que a formação respeitou os tempos e modos de cada educadora, configurando-se estas diferenças como mais uma possibilidade de aprendizagem e de práticas alternativas.

Neste estudo, o trabalho partilhado, mediado pela reflexão, gerou a necessidade de aprofundamento do referencial teórico. A apropriação do referencial permitiu a construção de um novo significado e, consequentemente, o estabelecimento de uma nova relação com o saber. Como refere a investigadora “a relação entre teoria e prática assumiu, assim, uma nova dimensão para as educadoras que já não viam a teoria como algo que deveria ser aplicado à prática educativa, mas procuravam estabelecer a sua relação com a acção do sujeito” (Migueis, 2010, p.238). A formadora assumiu-se como um sujeito

mediador que, ao apresentar novos referenciais, possibilitou ao educador condições para que este tomasse a sua formação como problema de aprendizagem.

O trabalho de Taylor (2007) interessou-nos particularmente, uma vez que procurava analisar os meios que podem gerar, aos educadores de infância, oportunidades de aprendizagem profissional, sustentar o pensamento crítico e reflexivo, gerar diálogo entre os pares e, conseqüentemente, operar mudanças na sua ação prática.

Especificamente, a autora, centrou as suas preocupações investigacionais naquilo que constitui o conhecimento profissional em educação de infância, procurando compreender quem o possui e como pode ser gerado. Analisou também, as necessidades e desafios que enfrentam os educadores de infância, enquanto aprendentes, bem como a forma como podem ser apoiados e o que influencia a mudança das suas práticas.

O estudo desenvolveu-se com cinco educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo (1.º e 2.º anos), na Nova Zelândia, durante um período de dois anos e meio. As evidências do estudo, embora como salienta a autora, não possam ser generalizadas, revelam a importância do diálogo em torno das crenças das participantes. A diferença de pensamento de cada uma criou tensões no grupo, que tornou as suas verdades frágeis, abrindo caminho para uma possibilidade de reconstrução das suas ideias. Esses momentos, geradores de reflexão crítica, foram centrais na construção do pensamento partilhado a partir da negociação entre os diferentes membros. As tomadas de consciência, o respeito pelo pensamento do *outro*, a compreensão da vulnerabilidade das suas certezas levou o grupo a encontrar um espaço de liberdade para expor as suas ideias, as suas dúvidas, as suas experiências e os seus constrangimentos. O estudo salienta a importância de construir comunidades de prática, cujos participantes partilhem do mesmo desejo de aprender. Revela a importância de expandir a aprendizagem a partir do estudo de diversas teorias que possam suportar a intencionalidade pedagógica dos profissionais. Salienta-se também que as mudanças, para serem efetivas, precisam de espaços de partilha e tempo para que cada um possa ir construindo a sua aprendizagem.

O estudo revela ainda que a função do formador/investigador não é meramente técnica. O investigador sustenta a sua ação numa relação ética com os participantes, repensando progressivamente as suas conceções, compreendendo as suas inconsistências e reconcetualizando o seu lugar no grupo, promovendo o encontro num espaço de liberdade.

No ponto que se segue procuraremos explicitar as evidências de alguns estudos sobre o papel da formação em contexto na construção de comunidades de prática, e a necessária articulação com a qualidade dos contextos em educação de infância, das aprendizagens dos contextos e do desenvolvimento profissional das educadoras.

4. A formação em contexto, a construção de comunidades de aprendizagem e a qualidade em educação de infância: uma interseção necessária

Como referimos, no início deste capítulo, foram as preocupações com a qualidade dos contextos e das aprendizagens em educação de infância que resituaram as preocupações em torno da formação dos educadores. A procura da qualidade tem induzido mudanças significativas na cultura organizacional e, apesar de ser um processo lento, favorece a redefinição dos modelos de acção (Evans, Hodkinson, Rainbird & Unwin, 2006).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004a) o movimento da qualidade que emergiu colocou em destaque, por um lado, algumas concetualizações e critérios para pensar a qualidade em educação de infância, como evidenciam os trabalhos de Zabalza (1998) e o desenvolvimento de formas de avaliar e desenvolver colaborativamente a qualidade, presente nos estudos de Pascal e Bertram (1999) e, por outro, os instrumentos para medir a qualidade, tal como o *Perfil de Implementação do Programa* [PIP] e o *Program Quality Assessment* [PQA] desenvolvidos pela Fundação HighScope (1995, 1998) ou a escala *Early Childhood Environment Rating Scale* [ECERS] (Harms, Clifford & Cryer, 2008). Hoje em dia, fala-se mesmo que o movimento da qualidade rompe com as concepções da modernidade, dando lugar a novas perspectivas de pós-modernidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004a).

Ao situar o conceito de qualidade Oliveira-Formosinho e Araújo, (2004a) referem que, atualmente, se evidenciam duas linhas distintas de assumir esta noção. Na primeira linha de pensamento increvem-se investigadores como Dahlberg, Pence e Moss (2003) que propõem abandonar o conceito de qualidade para fazer emergir o conceito de *meaning making* – atribuição de sentido. Este conceito refere-se à construção e aprofundamento “da compreensão das instituições de educação de infância, os seus projectos e muito particularmente o seu trabalho pedagógico” e conforme se salienta “é uma proposta para criar sentido (*meaning make*) para a realidade existente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004a, p.83).

A outra concetualização apresentada pelas autoras refere-se à noção de qualidade saliente nos trabalhos de Balaguer, Mestres e Penn (1992), Williams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994) e assumida como “um facto a construir, um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004a, p.83). Esta perspetiva refere que o processo de desenvolvimento da qualidade é, ele próprio, desenvolvimento, sendo, portanto, um processo dinâmico, em constante transformação e construção e, por isso, construído no seio das organizações.

Em Portugal no âmbito da educação de infância foram ensaiadas algumas experiências nas décadas de 80 e 90. O Projecto Alcácer (de 1981 a 1985) constituiu-se como um projecto de intervenção em contexto rural, cujo fulcro era a educação de crianças até aos seis anos de idade e a melhoria da acção pedagógica (Silva & Miranda, 1990). Partindo de uma perspectiva de intervenção ecológica sustentava que a dinâmica do ambiente educativo deveria partir da própria instituição sendo, para tal, necessário “criar nas instituições uma determinada organização interna – estrutural e dinâmica – com vista a constituírem-se globalmente como um ambiente de vida estimulante para as crianças, abrindo-se simultaneamente à participação dos pais e da comunidade” (Silva & Miranda, 1990, p.59). O Projecto Alcácer concedeu importância fundamental à formação pessoal e social da criança valorizando os contextos com os quais ela interage, procurando a transformação do sistema ecológico dos ambientes evidenciando, desta forma, uma conceção mais abrangente do currículo educativo (Silva & Miranda, 1990).

Outras ações foram desenvolvidas no sentido de ajudar os educadores de infância a encontrar práticas pedagógicas mais sustentadas e sustentadoras da acção. Referimos neste âmbito os trabalhos desenvolvidos por Monge (2001) e Miranda (2001) no âmbito do *Projecto IRA* (Estrela, M. T. & Estrela, 2001). Todos estes projectos se centraram em dinâmicas de ação que valorizam, sobretudo, as boas práticas profissionais, não havendo uma incorporação expressa da noção de qualidade, procurando fazer a articulação dialética entre a teoria e a prática que coloca em diálogo os práticos e os investigadores do ensino superior.

O desenvolvimento profissional dos educadores de infância deve, por isso, ser entendido numa aceção mais profunda que envolve metas imediatas e articuladas com compromissos educacionais e sociais, a longo prazo. Como temos vindo a salientar, em primeiro lugar, os profissionais necessitam de construir conhecimentos, competências, disposições²¹ e práticas que se constituam como uma mais-valia na educação das crianças e no apoio às suas famílias. Uma segunda meta, visa a promoção de uma cultura de crescimento profissional continuado dos indivíduos e dos sistemas, tendo em conta a qualidade das práticas, asseguradas através de processos de apoio profissional aos educadores de infância, bem como às organizações onde estão inseridos (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Como afirmam Niza e Formosinho (2009)

²¹ Para Lilian Katz (1995) o *conhecimento prático* (*practitioner knowledge*) constitui-se por factos, concepções, ideias e linguagens, relacionando aspetos da cultura educacional com boas práticas; competências (*skills*) são as unidades de ação, observáveis ou facilmente inferidas, que ocorrem em discretos períodos de tempo. São aprendidas através da ação direta, descoberta, tentativa-erro e são modificáveis, através da prática guiada, feedback. *Disposições* são tendências para exibir um comportamento frequentemente, voluntária ou involuntariamente. Incluem a motivação para por em prática uma determinada competência.

a urgente e inevitável renovação da cultura profissional dos docentes implicará, necessariamente, um *trabalho de luto* sobre o passado social e cultural da profissão, cristalizado na identidade de cada um dos professores. A construção de alternativas culturais para a profissão pode constituir uma relevante missão das comunidades de práticas (p.346).

A literatura sobre o desenvolvimento profissional de educadores de infância, como destacamos anteriormente, evidencia que as comunidades de prática se constituem como focos potenciadores de crescimento profissional (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009; Evans, 2009). Como enunciam Senge et al. (2005) as comunidades de prática são grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações. No mesmo sentido Niza e Formosinho (2009) referem que uma “comunidade de prática é, portanto, o contexto social onde tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho” (p.346).

Esta ideia remete-nos para a definição de comunidade de prática enquanto sistema social de aprendizagem, aprofundado por Wenger (2000; 2010). O autor numa tentativa de explicitar a natureza social da aprendizagem humana, inspirado pela antropologia, pela teoria social (Lave, 1988; Giddens, 1984; Foulcault, 1980; Vygotsky, 1978, citados por Wenger, 2010) e pela teoria dos sistemas, situa a perspetiva da aprendizagem nas relações da pessoa com o mundo, compreendendo que “ser humano é ser uma pessoa social, num mundo social” (p.179).

Neste sentido, uma comunidade de prática pode ser entendida como um sistema social de aprendizagem porque, tal como outros sistemas sociais, apresenta: i) uma estrutura emergente no seio da qual se desenvolvem relações complexas e dinâmicas; ii) uma organização própria; iii) negociações permanentes entre os membros; vi) a construção partilhada de significados identitários e culturais.

De acordo com Wenger (2010) as comunidades de prática, enquanto estruturas sociais, geram aprendizagem porque o envolvimento dos membros nos contextos sociais realiza-se através de um processo dual de construção de sentido. Por um lado, os membros participam na vida do grupo diretamente, realizando atividades, conversando e refletindo. Por outro, no seio da comunidade produzem-se artefactos físicos e conceituais tais como palavras, conceitos, documentos, métodos, narrativas e outras formas de reificação que refletem a experiência partilhada a partir da qual se organizam as ações. Como explicita o autor, uma aprendizagem significativa, em contexto social, requer a participação e a reificação de forma interconectada, constituindo-se, assim, como um processo ativo, dinâmico e vivo de aprendizagem.

A construção histórica e social da aprendizagem, combinando aspetos individuais e coletivos, dá sentido à comunidade, levando os seus membros a reconhecer as suas funções, a envolver-se nela, usando apropriadamente os seus recursos e identificando-se com as ações desenvolvidas. Os *modos de identificação*²² numa comunidade de prática realizam-se de acordo com Wenger (2000; 2010) através: do envolvimento direto dos membros nas atividades, trabalhando individual ou coletivamente, usando e produzindo artefactos; da imaginação, que permite aos membros construir imagens mentais do seu sentido de pertença à comunidade; do alinhamento (direção) seguindo as regras e coordenação estabelecida em comunidade, interpretando as ações e negociando os planos construídos colaborativamente.

Salienta-se, nesta perspetiva, que as comunidades de prática se podem constituir como uma oportunidade de aprendizagem sobre aquilo que realmente interessa aos contextos, sobre as linhas epistemológicas, ontológicas e metodológicas que podem sustentar a *práxis*, bem como para a reconfiguração das relações de poder que se observam a nível organizacional e pedagógico. As comunidades de práticas são, neste sentido, concebidas como organizações que aprendem, que investigam a sua situação e as suas relações e, a partir daí, geram conhecimento praxiológico que lhes permite recriarem-se.

Esta linha concetual tem eco na noção de *Phronetic Organization Research*, desenvolvido por Flyvbjerg (2006a) a partir do conceito aristotélico de *phronesis*. O conceito de *phronesis* tem sido traduzido como “conhecimento prudente” ou “sabedoria prática” e oferece uma alternativa à investigação, enfatizando a interpretação da situação, no sentido de compreender as práticas que os atores desenvolvem nos contextos concretos, bem como as relações de poder que entre eles se estabelecem.

Nas palavras do autor, o conceito aristotélico de

phronesis, diz respeito à análise dos valores, isto é, às coisas que são boas ou más para o homem, como pontos de partida para a ação. *Phronesis* é a atividade intelectual mais relevante para a *práxis*. Focaliza-se naquilo que é variável que não está encapsulado pelas regras universais, que é específico em cada caso. A *phronesis* requer uma interação entre o geral e o concreto, implicando apreciação e escolha. Mais do que tudo *phronesis* requer experiência (Flyvbjerg, 2006a, p.372)²³.

Assim, a *Phronetic Organization* é guiada por uma interpretação pragmática que permite clarificar os problemas com que uma comunidade se depara, sublinhando os

²² Inicialmente Wenger (2000) designou como modos de pertença (modes of belonging) mas, atualmente, considera que o termo modos de identificação é mais adequado.

²³ Tradução própria

modos alternativos e fundamentados de realizar algumas ações. Esta abordagem assenta na plurivocidade aceitando que não há uma resposta única e universal para um problema e que as questões colocadas podem, elas próprias, ser formuladas de outro modo.

Segundo Flyvbjerg (2006a) a abordagem *phronetica* numa organização permite aos seus membros realizar análises e interpretações sobre os valores e interesses da comunidade abrindo caminhos para a mudança organizacional. Focalizar a atenção nos valores e interesses específicos, em contextos concretos com relações de poder particulares, possibilitando, segundo o autor, alcançar com sucesso, a transformação desejada. Esta abordagem serve, umas vezes para intervir, outras para clarificar e outras, ainda, para gerar novas perspectivas “mas sempre com atenção, num esforço continuado para compreender o presente e projetar o futuro” (p.370).

Estas perspectivas tornam-se particularmente interessantes para este estudo, uma vez que nos forneceram instrumentos de diálogo que nos permitiram compreender a forma como as educadoras, em comunidade, foram construindo aprendizagem profissional, bem como analisar os modos de identificação experimentados. A abordagem *phronetica*, proposta por Flyvbjerg (2006a), levou-nos a conceber a formação em contexto como uma ação de aprendizagem e investigação cooperada que se desenvolve num contexto social concreto, onde os atores participam na procura de alternativas, no sentido de gerar transformação organizacional, através do conhecimento praxiológico construído.

A praxiologia como paradigma de investigação participativo no âmbito da educação de infância tem sido defendida por autores como Pascal e Bertram (2012) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012).

Segundo Pascal e Bertram (2012) a alteração das práticas, só por si, não é suficiente para alcançar um paradigma participativo autêntico. Os autores consideram que uma visão praxiológica da investigação em educação de infância se conseguirá conciliando a reflexão (*phronesis*), a ação (*práxis*), os valores (*ética*) e o poder (*política*). Sustentam que a reflexão e a ação realizadas de forma colaborativa entre pessoas e suportadas por uma consciência clara das relações de poder e de uma atenção particular aos valores, nos pensamentos e nas ações, conduzirá à verdadeira transformação praxiológica. Nesta visão, a definição de *praxiologia*, como teoria e estudo da *práxis*, consubstancia-se na ideia freireana que evidencia que a reflexão sobre e para a ação humana implica a existência de um contexto situado, no qual o poder e a ética são fundamentalmente percebidos e explorados como meios que permitem envolver os

atores em práticas participativas, para compreenderem as suas ações e as transformarem.

A investigação praxiológica, na aceção de Pascal e Bertram (2012), desenvolve-se através de dois objetivos. Primeiro, procura produzir conhecimento e ação que sejam diretamente úteis para um grupo de pessoas. Segundo, pretende agenciar as pessoas através de um processo de construção, utilizando o seu conhecimento na transformação social. Destacam que para que exista uma autêntica e transformativa participação, os atores devem questionar o sentido das palavras: compromisso, ética, transformação, ação, poder, utilidade, rigor e vozes, bem como a forma como elas são experimentados no quotidiano praxiológico. Contudo, para os autores, existe um paradoxo na investigação participativa. Afirma-se que este tipo de investigação deve ser emancipatória, todavia a transformação social implica liderança. Neste sentido, sustentam que “o exercício do poder não é necessariamente uma coisa má, se for realizado dentro de um código moral e ético” (Pascal & Bertram, 2012, p. 487).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) defendem que a praxiologia em educação de infância se configura numa praxis pedagógica, entendida como “ação educacional sustentada na teoria e suportada por um sistema de crenças e um código ético que guiam emoções e sentimentos”²⁴ (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012, p. 597).

Contudo, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) considerando que a investigação praxiológica deve procurar “uma ciência social do social”²⁵ (p. 591), revelam que é necessário ampliar a compreensão sobre as experiências situadas e os entendimentos vivenciados pelos atores. Neste sentido, sustentam que será necessário desenvolver a meta-análise dos estudos realizados, para se perceber as saliências partilhadas e com isso construir conhecimento relevante sobre a importância das comunidades de prática na transformação praxiológica.

Analisa-se, de seguida, os contributos dos projectos de formação em contexto da Associação Criança, do Centro Pen Green, da Fundação HighScope e do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, por se constituírem como comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional de educadores de infância que têm como objectivo fundamental a qualidade dos contextos e das aprendizagens das crianças e dos profissionais.

²⁴ Tradução própria

²⁵ Tradução própria

4.1. A formação em contexto na perspectiva da Associação Criança

Concetualizar a perspectiva de formação em contexto no seio da Associação Criança implica contextualizar o seu percurso de construção e, por isso, clarificar o papel do *Projeto Infância* nesse processo.

O *Projeto Infância* iniciou-se no ano letivo 1991/92 por uma equipa do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho, tendo como principal finalidade “a identificação e a contextualização no terreno de perspetivas pedagógicas construtivistas para a educação de infância, de modo a melhorar a educação e os cuidados oferecidos às crianças e respetivas famílias” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.45). O Projeto assumia três vertentes principais: a investigação, a formação e a intervenção no terreno, através das quais se reconhecia o compromisso social de oferecer educação de qualidade.

Como salienta a autora, no projeto considerava-se a formação das educadoras como um dos objetivos centrais numa perspetiva de “educação durante todo o ciclo de vida” (p.45). Intervinham diretamente na *formação inicial* de educadores de infância, através do modelo ecológico de supervisão (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002a, 2002b; Vieira, 2010), na formação especializada em pedagogia da infância e supervisão de profissionais que frequentaram os *Cursos de Estudos Superiores Especializados* [CESE] (Lino, 2005) e na formação pós-graduada, no âmbito do mestrado.

A *intervenção do terreno* incluía várias dimensões que contribuíam para a reconstrução do significado da educação de infância: as dimensões pedagógicas, a dimensão da educação sociomoral e, para a cidadania, a dimensão da educação multicultural, a dimensão do envolvimento parental, no quadro de um processo mais geral de desenvolvimento profissional. Este projeto assumia como meio de concretização dos seus objetivos a criação de *parcerias com a comunidade profissional*, estabelecendo o diálogo entre os profissionais do terreno e os académicos numa troca de benefícios mútua (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Tendo em conta os resultados das investigações e o amadurecimento dos processos de formação/intervenção, o projeto passou a incorporar novas significações ao nível da formação contínua que acentuam claramente a formação centrada na escola e a supervisão centrada nas práticas e no terreno. Foi sobretudo o Projeto Effective Early Learning [EEL] (Pascal & Bertram, 1999) que tomou, em Portugal, a designação Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias²⁶, que melhor afirmou a formação em contexto,

²⁶ O Projeto DQP foi contextualizado inicialmente (1996) no âmbito do *Projeto Infância* e, posteriormente (1998), assumido pelo Departamento de Educação Básica, como um projeto de extensão nacional. Como o Projeto Desenvolvendo a

tendo em conta diferentes dimensões da qualidade. Este projeto opera numa estratégia colaborativa e democrática, envolvendo toda a comunidade educativa (profissionais, instituições, pais, crianças, autarquias e os conselheiros do EEL/DQP).

Saliente-se que o Projeto Infância sofreu ainda algumas reconfigurações tendo em conta os enquadramentos legais e contextuais observados, fazendo deslocar boa parte da formação em contexto e intervenção no terreno para o seio da Associação Criança ²⁷ (Oliveira-Formosinho, 2007a) que se constitui como “uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – tendo como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.28).

Esta Associação parte de uma visão de sociedade sustentada nos princípios da liberdade individual e da justiça social, concedendo à educação um importante papel no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo²⁸. Os seus fundadores, reconhecendo o valor formativo da infância, assumem-no como responsabilidade social e coletiva, o que significa fazer da educação de infância a primeira etapa da educação em cidadania. Decorre, daqui, a importância de promover apoio sustentado ao desenvolvimento dos profissionais e das organizações onde se inserem, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002). Assim a ação da Associação Criança traduz-se

no apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como na promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças. Elegem-se os professores como elemento estruturante dessa construção e interligação; assim a promoção do desenvolvimento profissional desses professores é o instrumento principal da missão, articulada com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002, p.5).

Como advoga Oliveira-Formosinho (2002a) o desenvolvimento profissional das educadoras de infância é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto, pelo que se assume o desenvolvimento profissional na perspetiva da mudança ecológica. Assumindo a perspetiva de Bronfenbrenner (1996) a autora refere que a

Qualidade em Parcerias se constitui como um dos referenciais metodológicos, deste estudo, abordaremos, de forma mais detalhada, os seus propósitos no Capítulo III.

²⁷ CRIANÇA é a sigla de Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta (in Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

²⁸ Exploraremos a perspetiva pedagógica da Associação Criança – *Pedagogia-em-Participação*, no Capítulo II deste estudo.

ecologia do desenvolvimento profissional envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo esse processo influenciado pelas interrelações, tanto entre os contextos mais imediatos, quanto entre estes e os contextos mais vastos onde a educadora interage. É um processo de desenvolvimento profissional que visa a qualidade em educação de infância.

A perspetiva de qualidade, assumida pela Associação Criança, enquadra-se na concetualização implícita nos trabalhos de Balaguer, Mestres e Penn (1992), Williams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994), anteriormente referenciados. Conforme refere Oliveira-Formosinho (2001) é a imagem da criança pequena competente que está inscrita na missão da Associação. A potenciação dessa competência é o seu foco de acção e a “procura da qualidade nos contextos de educação de crianças, apoiados pela Associação é a concretização desta missão” (p.166).

Assim, a Associação Criança, increve a sua acção num paradigma que designa por contextual, tendo em conta a construção, desenvolvimento e medida da qualidade. Para melhor clarificar esta concetualização, Oliveira-Formosinho e Araújo (2004a) apresentam um esquema comparativo entre o paradigma tradicional e o paradigma contextual.

Quadro 1. Paradigmas de análise da qualidade em educação

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 - Contextual
<ul style="list-style-type: none"> - Externo - Orientado para o produto - Não colaborativo - Estático - Universal - Comparativo - Orientado para as generalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Interno (em diálogo) - Orientado para os contextos, os processos e os produtos - Colaborativo - Dinâmico - Contextual - Permitindo o cruzamento de perspetivas - Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio cognitivos

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004a, p.84)

A partir da leitura do quadro 1 percebe-se que o *paradigma tradicional* aponta para o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade, tendo em conta os produtos, sendo externos e previamente determinados, assumidos como saberes estáveis, essenciais, e como tal universais. Permite comparações e generalizações e não assenta em modos de fazer colaborativos. Já o *paradigma contextual* centra-se em processos e produtos, reconhecendo-os como contextuais. Todo o processo se desenvolve colaborativamente e é assumido pelos diferentes atores de forma dinâmica, cruzando distintas perspetivas, tendo em vista a mudança e aceitando as verdades singulares

como úteis ao desenvolvimento contextual e dos intervenientes no processo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004a).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007c) são os processos que colocam em diálogo a formação em contexto e a pedagogia de infância que permitem passar de um modo transmissivo para um modo de construção. Neste âmbito a autora (Oliveira-Formosinho, 2003, 2009) propõe-nos um quadro clarificador das linhas conceptuais de formação em contexto assumida pela Associação Criança (*vide* Figura 1) que permite compreender a formação e como o processo se desenvolve.

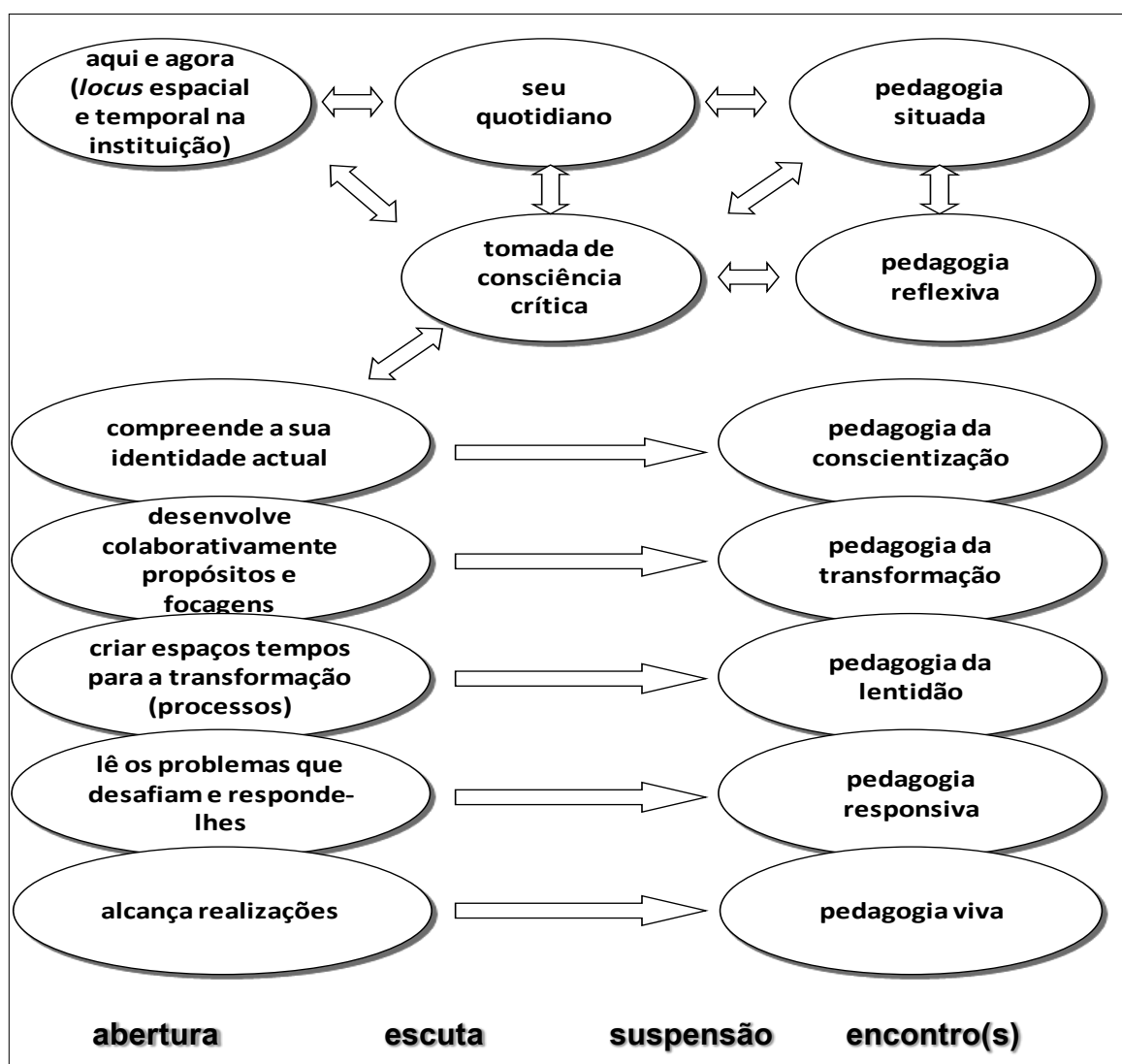


Figura 1. Esquema conceitual da formação em contexto da Associação Criança

(Oliveira-Formosinho, 2003, 2009)

A formação em contexto, na perspectiva da Associação Criança, parte das narrativas de cada educador que apresentam os sinais dos seus contextos vivenciais, das suas crenças e valores, vertidos nas ações que desenvolvem. É nos contextos, na interação

com os pares e com a cultura da organização que formam os seus sentidos, os seus olhares, as suas significações e as suas práticas. A partir desta perspetiva a Associação Criança considera que “os processos de interação mútua entre o professor, encarado como ativo, o ambiente, encarado como dinâmico, requerem uma conceitualização ecológica do ambiente em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.39). Neste propósito a associação assume-se como um duplo sistema: “como um microssistema que fomenta as articulações mesossistémicas” (p.40), ao promover interações entre as salas de atividades, as diferentes valências, as famílias e a comunidade, e um mesossistema uma vez que é o contexto onde se realizam as interações entre as educadoras, de uma ou de diferentes instituições, e os formadores/investigadores. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) “a Associação Criança desempenha um papel mesossistémico ao criar redes afinitárias e ao fomentar as interações mesossistémicas dentro dos contextos organizacionais e comunitários em que se inserem as salas apoiadas” (p.40).

O processo formativo da Associação Criança incorpora a análise contextual e vivencial em diálogo que interpela à reflexividade. Afirma-se, por isso, como uma pedagogia situada, no aqui e agora da instituição, como *locus* espacial e temporal, onde se realiza uma vivência quotidiana feita das significações particulares dos seus atores. Constitui-se, assim, como um processo que aceita a pluralidade vocal, interpela os educadores a partir das suas conceções e crenças, procurando fazer da dissonância um acorde possível e necessário. Uma voz plural, centrada nas pedagogias da infância, que convidam a uma caminhada conjunta para construir significações partilhadas.

Desafiados a olhar a sua própria situação, os educadores, realizam uma espécie de imersão nas suas formas de pensar e de agir, procurando apreender as suas significações. Neste sentido, ao tornarem conscientes as suas crenças, os seus valores e as suas práticas, descrevendo-os e analisando-os, descobrem a realidade, não significando isso, contudo, num primeiro momento, um compromisso com a sua transformação.

Nesse balanço dialógico e reflexivo os educadores vão compreendendo a sua identidade, tornando consciente a suas fragilidades e virtualidades, bem como a necessidade de reconstruir os modos de ação, numa pedagogia da conscientização que, como sugere Paulo Freire (1981a),

se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem

que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (p.49).

Será a reconstrução com sentido, interpelada pelo diálogo com a pedagogia da infância, que motiva os educadores a procurar dispositivos transformadores, a criar sinergias com os investigadores, as famílias e a comunidade para impulsionarem a mudança. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) “transformar o mundo da pedagogia da infância requer o suporte da reflexão que permite a fusão do fazer e do pensar” (p.83), incorporando, por isso, na sua filosofia de ação uma *pedagogia reflexiva*, uma vez que

para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo (Freire, 1981a, p.45).

A formação em contexto, na Associação Criança, desenvolve-se, por isso, numa ação colaborativa que permite experimentar o lado transformador do risco e da angústia pela penetração no desconhecido, no incerto, como uma força mobilizadora, focalizada em propósitos partilhados. Integra uma concetualização que coloca os educadores, por um lado, como sujeitos de investigação e, por outro, como participantes de um processo cooperado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), sustentado num processo de mediação pedagógica que

retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário, promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender na companhia dos pares e de formadores, partilhando um património pedagógico disponível, sustenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009, p.83).

Nesta perspetiva, em comunidade, desenvolvem-se processos de aceitação e respeito, constroem-se aprendizagens com significado, numa praxiologia que coloca em diálogo a formação, a investigação e a ação. Consubstancia-se num processo que implica abertura mental, uma espécie de disponibilidade para construir conhecimentos e valores a partir de múltiplas perspetivas, sem perda do empenhamento nos valores pessoais. Como sugere Bruner (1977) “a abertura mental é a pedra de toque do que se chama cultura democrática (p.37) e a democracia é “uma forma de vida associativa, uma experiência humana construída em conjunto” (Dewey, 2005, p.35) que favorece o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a transformação (Freire, 1979).

A filosofia de formação da Associação Criança assenta, pois, numa *pedagogia que transforma*, porque valoriza a agência reflexiva dos educadores, intencionalizada pelas

gramáticas pedagógicas socioconstrutivistas, a partir das quais se projetam possibilidades de mudança e transformação.

Contudo, a Associação Criança perspectiva a transformação como um processo lento que implica a criação de espaços e de tempos próprios para construir sentidos. Tempos e espaços para refletir, suspender e significar. Tempo para observar, realizar, problematizar. Edifica-se, assim, numa pedagogia da lentidão, que aceita as caminhadas e os processos de reconstrução de cada educador, escutando-os e desvelando processos que estimulam a sua jornada de aprendizagem. Mas configura-se numa *pedagogia responsiva* que intencionaliza a reconstrução da *práxis* para responder aos problemas levantados. E, como alcança realizações, mas não se esgota na conformidade do realizado, constitui-se como *pedagogia viva* que se pensa, reconstrói e reafirma continuamente.

4.2. Pen Grenn: o isomorfismo pedagógico generativo

O Pen Green Center abriu em 1983 em Corby (UK) como serviço multifuncional para crianças e suas famílias apoiadas por uma equipa multidisciplinar (Whalley, 2007a). Desenvolveu-se a partir da perspectiva “que encara os serviços de educação de infância como uma necessidade e direito para todas as comunidades e famílias e como uma expressão de solidariedade social” (Moss, 1992, citado por Whalley, 2007a, p.3). Neste sentido, criou-se um contexto educacional para responder às necessidades das crianças e às necessidades das suas famílias envolvendo-as ativamente na aprendizagem dos seus filhos, no sentido de garantir um atendimento educacional de qualidade.

Desenvolve-se, a partir de então, um programa de trabalho cooperativo entre a equipa tendo as famílias das crianças como parceiras. Esta tradição de envolver os pais como decisores ao nível da planificação e implementação da ação contribuiu para a criação de um modelo de trabalho que tivesse simultaneamente em consideração o processo de aprendizagem e a necessidades de apoio aos pais e o direito das crianças a uma educação de infância de qualidade (Whalley, 2007a). Na abordagem educacional Pen Green

as experiências dos profissionais e dos pais são vistas como funções complementares, e igualmente importantes (...). A interação entre as duas formas de explicar as ações de uma criança pode produzir uma compreensão rica que servirá de base para ambos, para agir em relação à criança. Apenas através da combinação destes tipos de informação se poderá construir uma imagem mais ampla e precisa do desenvolvimento de uma criança²⁹ (Easen et al., 1992, citados por Whalley, 2007b, s.p.).

²⁹ Tradução própria

Como explicita Whalley (2009) a missão do Pen Green Center sustenta-se em quatro pontos fundamentais: i) o desenvolvimento do centro de atendimento às crianças como uma organização que aprende; ii) a valorização dos progressos e desenvolvimento das crianças; iii) a proteção das crianças; e, iv) o apoio às famílias.

Esta filosofia educativa sustenta-se numa abordagem sistémica que considera os centros como organizações integradas num sistema mais amplo, a comunidade, desenvolvendo um compromisso pró-ativo com outras entidades e organizações locais. Como afirma Whalley (2009) nenhum centro é considerado como uma ilha isolada. Além disso, cada centro deve ser *user-centric*, estando ao serviço dos seus utilizadores, tendo estes uma voz clara e forte nas atividades que nele se desenvolvem. Os líderes dos centros reconhecem que para se estabelecerem relações fortes com as crianças é necessário estabelecer relações com os seus pais. O feedback dos pais serve como guia às relações colaborativas que se estabelecem. Os educadores reconhecem que fazem parte de um sistema educacional e social complexo que contempla o centro e a restante comunidade. Este reconhecimento tem consequências claras na sua formação e desenvolvimento profissional contínuo, bem como nos seus modos de ação.

Neste sentido, desenvolve-se, nos Centros Pen Green, formação de educadores que adota um carácter dialógico, assumindo-se o desenvolvimento profissional como uma procura coletiva. A formação incentiva a construção de uma consciência crítica e incide sobre questões centrais da pedagogia de infância de carácter mais geral como o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também sobre as teorias de aprendizagem do adulto, teorias sobre liderança e organização. Discutem-se as teorias geradas conjuntamente por pais e práticos, o desenvolvimento da *práxis* e o desenvolvimento profissional. Trabalham-se, ainda, questões específicas como o uso da técnica dos incidentes críticos e a sua análise, a construção de portefólios, técnicas de vídeo e observação (Whalley, 2007b).

Na perspetiva de Pen Green é essencial que o modelo de desenvolvimento do adulto se espelhe no construtivismo pedagógico, implicando uma intensiva imersão no processo de treino, uma oportunidade de integração da teoria e da prática numa articulação coerente e sustentada, e uma ênfase dual na aprendizagem do adulto e no desenvolvimento da criança. Como advoga Epstein (2006) se for dada a liberdade de aprender experimentalmente aos educadores, eles contemplam essa liberdade na ação das crianças. Decorre, desta perspetiva, um isomorfismo pedagógico generativo que revela a existência de diálogo, reflexão, partilha, celebração das diferenças, compromisso e desafio estimulado pela apoio e incentivo permanente à aprendizagem profissional que

se reflete nos modos como os profissionais apoiam a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2005, citados por Whalley et al., 2008, p.10).

A formação de pais envolve a exemplificação de boas práticas, informações sobre investigação recente e apoio profissional sobre as questões da aprendizagem das crianças. Centra-se no desenvolvimento da autoestima e autoeficiência, na importância do jogo e na explicação do papel dos adultos na estimulação das crianças e a recolha de informação a partilhar com os educadores (Whalley, 2007b). De acordo com Whalley (2007b) estas estratégias podem resultar em profundas discussões acerca do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, providenciando, a partir do conhecimento gerado, um maior apoio, tanto no centro, como em casa.

Em Pen Green Center considera-se que estes processos devem ser suportados por um sistema de liderança que pretende ajudar, inspirar e apoiar os trabalhadores no contexto de um sistema orgânico, dinâmico e organizacional independente. Isto exige que os líderes compreendam e desenvolvam a sua ação no seio de processos complexos e diversos, resolvendo questões, enfrentando desafios e encontrando caminhos práticos em direção ao futuro (Whitaker, 2009, citado por Whalley, 2009).

Considera-se assim que a aprendizagem não acontece individualmente, mas através de um sistema de apoio que incentiva a mudança e a aprendizagem profissional.

4.3. HighScope: o trabalho em equipa

A abordagem educacional HighScope sustenta-se na ideia de que as crianças são *aprendizes ativos* desde o nascimento e que estão intrinsecamente motivados para explorar o mundo à sua volta, investigando as características e possibilidades dos materiais, interagindo com as pessoas que os rodeiam e conquistando a aprendizagem nesse processo (Lockhart, 2011). E, como todas as crianças crescem e se desenvolvem rapidamente necessitam de um ambiente dinâmico que as desafie quotidianamente e que, seja de igual modo, consistente com as suas experiências familiares (Post, Hohmann & Epstein, 2011). Segundo Epstein (2006) a qualidade do programa de ação desenvolvido pelo HighScope depende da qualidade dos profissionais (educadores e auxiliares) que trabalham quotidianamente com as crianças. A mesma autora sustenta que a qualidade do desempenho dos profissionais está diretamente associada com a formação que lhes é proporcionada. Neste sentido a Fundação HighScope utiliza diferentes instrumentos que permitem aferir a qualidade do programa desenvolvido (Program Quality Assessment - PQA e a

Children Observation Record - COR³⁰). Os educadores, neste modelo, são cuidadosamente treinados para serem observadores de crianças e para responderem, de forma sensível, às suas solicitações, escolhas e necessidades físicas e emocionais. A aprendizagem profissional inicia pela compreensão e desenvolvimento do currículo HighScope em contexto de trabalho (Epstein, 2006). O programa de formação desenvolvido, em contexto de trabalho, integra duas vertentes: a formação de educadores – que trabalham diretamente com as crianças; e, a formação de formadores (ToT).

Conforme descreve Epstein (2006) os programas de formação incluem um conjunto de características que estão diretamente relacionadas com a qualidade do desenvolvimento dos programas. Assim, os programas de formação incluem *workshops*, onde os participantes se envolvem ativamente no desenvolvimento do currículo fornecendo-lhes simultaneamente sustentação teórica e prática. Existem sessões múltiplas de aspetos interrelacionados e sessões mais individualizadas sobre aspetos mais particulares. O programa de formação envolve acompanhamento supervisoivo que implica visitas às salas de atividades e observação por parte dos supervisores que dão *feedback* e permitem a reflexão partilhada das experiências e saberes. No processo os educadores são incentivados a anotar e a discutir os aspetos que vão observando, utilizando a COR e o PQA, e a partir dos quais planificam a ação educativa. Esta abordagem valoriza a experiência como facto potenciador da reflexão e a formação prática dos educadores como meio de aprendizagem. Esta formação incide sobre aspetos específicos do trabalho educacional com crianças até aos cinco anos de idade, constituindo o modelo curricular HighScope o suporte da formação em contexto.

A partir de 1982 a Fundação HighScope desenvolveu o programa Training of Trainers (ToT) no sentido de providenciar formação contínua a um maior número de educadores. A avaliação do programa revelou que a formação sistemática e intencionalizada em torno do modelo por ser bem-sucedida com um número mais alargado de profissionais (HighScope, 1999). Os dados desta avaliação evidenciaram que este modelo de formação ajudou os educadores a: i) providenciar um bom ambiente físico, coerentemente organizado e que permite às crianças ter acesso a materiais diversificados; ii) a construir uma rotina diária consistente que encoraje as crianças a planear, fazer e rever o seu trabalho; e, iii) a criação de interações apoiantes que promovem o desenvolvimento da linguagem e a resolução de problemas (p.2). Esta avaliação mostrou ainda uma relação direta entre a formação desenvolvida e a promoção do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas curriculares.

³⁰ No Capítulo II serão analisadas os princípios e as dimensões de intervenção dos educadores e o papel conferido às crianças, aos adultos e ao ambiente, na aprendizagem das crianças.

Além disso, os educadores que frequentaram o curso mostraram-se recetivos na utilização dos instrumentos de recolha de dados e mais ainda à mudança das suas práticas a partir das experiências de aprendizagem realizadas.

A perspetiva de formação HighScope reconhece o isomorfismo em educação, desenvolvendo uma homologia entre os processos de aprendizagem das crianças e da aprendizagem dos profissionais. Esta abordagem valoriza o trabalho em equipa incentivando a interação entre os educadores, os auxiliares e os pais das crianças.

Segundo Katz (1993) o programa ToT permite reconhecer que:

- i) a formação desenvolvida em contexto de trabalho tem um impacto significativo nas práticas dos educadores;
- ii) só uma formação contínua consistente e sistemática produz efeitos ao nível das práticas profissionais;
- iii) devem existir referenciais teóricos e práticos sustentadores da ação, que se desenvolvam a partir de uma perspetiva compreensiva e bem articulada entre o modo como a criança aprende e as formas adequadas de lhes proporcionar aprendizagens significativas;
- iv) deve ser coerente a forma como se formam adultos e crianças, revelando-se uma analogia entre o modelo da formação de adultos /educadores e as propostas lançadas às crianças;
- v) a organização de um bom ambiente de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças está intimamente relacionado com a existência de um bom ambiente de aprendizagem dos adultos.

Para a Fundação HighScope a formação de educadores de infância é central para a qualidade dos processos educativos, implicando sustentação teórica, conhecimentos técnicos para a recolha de dados, análise e experimentação, o que requer tempo para aprender, refletir e questionar.

4.4. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: um modelo de dupla mediação

O Movimento da Escola Moderna [MEM], inspirado na perspetiva de Freinet, desenvolve, desde 1960, uma abordagem educativa baseada nos princípios democráticos e de educação inclusiva. Ao longo do tempo foi integrando as perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky e Bruner (Niza, 2007). Nesta perspetiva, a aprendizagem realizada através de interações socioculturais, enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento (Folque, 1999).

A ação do MEM sustenta-se em três princípios fundamentais: i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstitucionalização dos valores e dos significados sociais; e, iii) a reconstrução cooperativa (recriação) da cultura (Folque, 2008; Niza 2007).

Estes três princípios centram-se no “desenvolvimento pessoal e social dos professores e dos alunos, bem como sobre o objetivo mais amplo do seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2008, p.23). Segundo Folque (2008) o primeiro objetivo traduz-se no exercício da cooperação e da solidariedade em comunidades democráticas; o segundo enfatiza a necessidade constante de refletir e clarificar os valores e significados sociais e incentivar tanto os professores como os alunos a tomarem decisões e a instituírem regras de grupo, através de um processo de cooperação que continuamente se *reinstitui*; o terceiro implica uma visão da aprendizagem como um processo sociocultural, participativo, onde o grupo não só acede ao conhecimento cultural da sociedade, como o reconstrói através de um processo dialógico de construção de significados.

Neste sentido, a aprendizagem é encarada como um processo que fornece os meios para a construção de cidadãos autónomos, responsáveis e ativamente comprometidos com a solidariedade e com o desenvolvimento pessoal e social. A escola é, pois, considerada como uma comunidade onde as experiências culturais dos membros individuais são compartilhadas e enriquecidas pelo encontro com o conhecimento social acumulado. Neste sentido, o MEM assume-se como um

movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica. Propõe-se construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa. Fá-lo a partir de processos de formação colegialmente compartilhados por professores dos vários graus de ensino e de outros profissionais das ciências da educação, seus associados. A perspectiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e profissional, em comunidade de formação recíproca, chama-se no MEM auto-formação cooperada, por processar-se numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem-ensino sujeita às regras sociais da cooperação. É esse compromisso social que lhe dá coesão e que assegura a solidariedade e a dimensão ética que requer a formação humana dos que se dispõem a educar outros homens e mulheres, em convívio democrático para a democracia (in www.movimentoescolamoderna.pt).

Segundo Niza e Formosinho (2009) é através de um sistema compartilhado sobre a profissão que se reconstrói a ecologia concetual de cada um dos participantes. A construção dos conhecimentos realiza-se dentro da comunidade, onde cada um assume o papel de formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente sobre os seus percursos. No MEM a formação tem o papel de promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização. Desta forma, o modelo

pedagógico e o modelo de formação fundam-se nos mesmos princípios, porque parte do isomorfismo pedagógico como estratégia metodológica, consiste em fazer experienciar através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2003) “o modelo curricular [do MEM] é visivelmente uma dupla instância de mediação: constitui-se em participação guiada do educador que promove a participação guiada das crianças” (p.8). Apresenta-se como um modelo *sociocêntrico* no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral dos sujeitos em formação. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999). Conforme salienta Niza (1997) a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral. Por ser um processo voluntário, os papéis e as expectativas dos formandos clarificam-se num clima de participação cooperada, onde os interesses de cada um se ligam com os recursos do grupo (Niza, 1997).

A formação por projetos em grupos cooperativos sustenta a estratégia de formação cooperada. No MEM

os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objectivo principal: a formação permanente dos sócios, através da avaliação e planificação das práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica); a construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental), e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação (in www.movimentoescolamoderna.pt).

Segundo Niza e Formosinho (2009) o Movimento da Escola Moderna radica “num sistema ecológico de formação em rede: um ambiente formador auto-sustentado, gerado por uma dinâmica interactiva e cooperante que promove a socioconstrução das aprendizagens da profissão e da cidadania” (p.362), sustentado na conceptualização de Bonfenbrenner (1996). Os *circuitos de comunicação* entre os pares são fundamentais para partilhar a experiência, para produzir novo conhecimento e desenvolvimento. Como refere Niza, no MEM, “estruturamos o trabalho de maneira cooperativa. E motivamo-nos e avançamos no conhecimento, comunicando. Se aquilo é um bem comum, nós temos de pôr em comum todo esse bem comum” (in entrevista realizada por Peças, 2006, p.23).

É nesta perspetiva que se estruturam as estratégias formativas³¹, corporizadas em três processos fundamentais:

³¹ Para um maior aprofundamento sobre a organização e modalidades de formação do MEM. Ver Niza (1997) e www.movimentodaescolamoderna.pt

- i) *Do processo de produção para a compreensão* – constitui-se como um momento de reflexão pós implementação do modelo pedagógico que leva à tomada de consciência e promove a compreensão mais profunda do modelo;
- ii) *Da intervenção para a comunicação* – a comunicação do experienciado permite a regulação dos avanços e dos recuos do trabalho realizado em socialização cooperada.
- iii) *Da experiência pessoal para a teorização* – as necessidades de aperfeiçoamento, aprofundamento, clarificação e fundamentação dão um novo rosto à teoria, numa interação dialética como ação que se desenvolve e se pensa, quotidianamente (Niza, 1997).

Nestas estruturas de formação desenvolve-se o *trabalho de projeto*, onde se gera o modelo pedagógico³², a partir dos processos crítico-reflexivos continuados. A participação ativa nesta construção coletiva permite aos educadores/professores aperceberem-se, gradualmente do real sentido e significado que as suas práticas e a sua participação vão tomando.

O Movimento da Escola Moderna constitui-se como uma associação que se tem reconstruído permanentemente. O diálogo com as fontes de sustentação e a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas têm estimulado o desenvolvimento profissional dos educadores/professores. A procura conjunta de um determinado profissionalismo docente que assenta numa ideia de reconstrucionismo constante e progressivo, corporiza-se na identidade profissional que os *memistas* assumem e que procura responder às exigências que se colocam à profissão docente.

³² O Modelo do MEM para a Educação pré-escolar desenvolve uma ação socioconstrutivista sustentada nas concepções de Vygotsky e de Bruner, valorizando uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (Niza, 2007). Para um maior aprofundamento ver Niza (2007) e Folque (2008).

Capítulo II

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO PRAXIOLÓGICA

Nota introdutória

O conceito de pedagogia, em educação de infância, tem sido utilizado indistintamente como sinónimo de currículo, prática, ensino ou aprendizagem (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Num texto que procura reconstruir o conceito de pedagogia Watkins e Mortimore (1999) definem pedagogia como a “atividade consciente de uma pessoa, para facilitar a aprendizagem de outra” (p.3). Esta ideia centra o conceito de pedagogia no valor da aprendizagem em ligação com os diferentes elementos que intervêm no processo. Para Moss e Petrie (2002) a pedagogia deve ser uma abordagem relacional e holística, uma vez que a ação do pedagogo se destina à criança como um todo - a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social.

Outro importante contributo concetual sobre o conceito, para este estudo, é proposto por Paulo Freire (1970, 1979, 1996) que sugere que a pedagogia é um meio de ler o mundo, dialogar, escutar e conscientizar. Esta concetualização apresenta uma mudança na ênfase da pedagogia de sentido único para a pedagogia da interação, onde se partilham maneiras de ver, ouvir, questionar e dialogar (Freire, 1996). Este entendimento sobre a pedagogia é sustentador de práticas democráticas, onde tanto os educadores como as crianças expressam opiniões e são escutados. Trata-se da *pedagogia dos relacionamentos*, enfatizada por Loris Malaguzzi (2008), segundo a qual as crianças são entendidas como ativamente envolvidas na coconstrução do conhecimento, das identidades próprias e das dos outros (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007c) a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é, assim, um espaço ambíguo “de um entre três – as ações as teorias e as crenças – numa triangulação interativa constantemente renovada” que se sustenta “numa práxis, isto é, numa ação fecundada na

teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.16). No entanto, como esclarece a autora, “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (2007c, p.16). Nesta linha de pensamento, a pedagogia não existe sem a *práxis* e é nela que se vivifica e renova.

Ora as crenças e as teorias que fecundam as ações que se desenvolvem em contexto, assumem interpretações diferenciadas sobre os modos de aprender e educar. Alguns autores (Greeno, Collins & Resnick, 1996; Oliveira-Formosinho, 1998, 2002b) referem que estas interpretações resultam das distintas tradições conceptuais em educação³³. A este propósito Oliveira-Formosinho (2007b, 2007c) aponta para a existência de dois modos de fazer pedagogia, com expressão em educação de infância: o modo transmissivo e o modo participativo.

Recentemente, como se referiu no capítulo anterior, as questões pedagógicas em educação de infância têm sido equacionadas na perspetiva da qualidade, procurando compreender os impactos que determinada linha pedagógica tem na aprendizagem e vida social futura das crianças (Siraj-Blatchford & Sylva, 2002; Pascal & Bertram, 2004; Oliveira-Formosinho, 2002b; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A literatura científica tem revelado que as abordagens pedagógicas participativas que garantem os direitos da criança reconhecem a sua competência e escutam a sua voz, para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada, têm maior impacto na aprendizagem e na sua vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2012; Dalhberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009a; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). A este propósito, o relatório *Starting Strong III* (OCDE, 2012) realça que as crianças aprendem melhor: *i)* em abordagens pedagógicas integradoras, onde as aprendizagens cognitivas e sociais são entendidas como complementares e igualmente importantes; *ii)* quando estão ativas e envolvidas; *iii)* quando as interações são frequentes e significativas; *iv)* quando o currículo se baseia nas aprendizagens anteriores.

Especificamente, o referido relatório salienta que os currículos que valorizam as atividades autoiniciadas pelas crianças têm mais benefícios a longo prazo, impulsionam a sua participação em serviços comunitários e motiva-as no prosseguimento de estudos³⁴. As investigações, nas quais se sustenta o relatório, salientam que as pedagogias centradas na ação dos educadores (comuns nas abordagens académicas), podem reduzir as

³³ Oliveira-Formosinho (2002b) apresenta um quadro comparativo de três tradições educacionais, com expressão em educação de infância: a tradição maturacionista, a tradição transmissiva ou académica e a tradição participativa. Outros autores, como Greeno, Collins e Resnick (1996), apresentam as seguintes tradições: empiricista, racionalista e pragmática sociohistórica.

³⁴ O relatório indica os estudos de Pianta et al (2009); Laevers (2011); Eurydice (2009) e Schweinhart e Weikart (1997). Utiliza o estudo longitudinal realizado por Schweinhart e Weikart (1997) para apresentar as diferenças que se observam entre três diferentes abordagens curriculares: Direct Instruction (abordagem académica); Nursery-School (abordagem tradicional, baseada em temas); High/Sope (abordagem construtivista).

disparidades dos saberes entre crianças de diferentes níveis socioeconómicos, nas áreas da literacia, da numeracia e da linguagem, a curto prazo, mas não têm grande impacto no desenvolvimento social futuro das crianças (OCDE, 2012). Realça, ainda, que os *modelos mistos*, que combinam diferentes abordagens curriculares, não costumam ser muito bem-sucedidos na prática. O relatório temático da Eurydice (2009) refere que a implementação de modelos mistos, em alguns países, tem demonstrado ser menos bem-sucedida do que as abordagens totalmente académicas, ou totalmente compreensivas.

Neste presente estudo assume-se um conceito de pedagogia que integra a natureza holística das práticas profissionais (sobretudo, os aspetos que envolvem a construção de interações positivas e de cuidado), as decisões curriculares e as questões em torno aprendizagem das crianças. Esta abordagem afirma-se num conceito de *práxis* enquanto intencionalidade prática para a mudança³⁵ e num compromisso ético com a ação (Elliott, 2010). Nesta linha de pensamento a pedagogia, situada na *práxis*, considera o que há de comum a todas as crianças, enquanto seres humanos, estabelecendo princípios gerais para a sua educação e, de acordo com eles, determinar os procedimentos e práticas que permitam compreender e agir sobre as suas necessidades individuais (Ponte & Ax, 2010). A pedagogia ultrapassa, assim, as questões metodológicas, para se afirmar como um corpo de saberes teóricos, práticos e éticos que permitem aos profissionais tomarem decisões informadas em tempo útil, para agir com equilíbrio entre o bem-estar individual e as exigências da sociedade atual (Oslon, 2003). Uma pedagogia que considera os direitos da criança e a sua competência participativa (Mason, 2005) e que utiliza a escuta, a observação e a negociação como processos para garantir a participação (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Uma pedagogia que responda

à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.15).

Esta conceção salienta a ligação incontornável entre o modelo formativo e a perspetiva pedagógica. A formação dos profissionais que optam por trabalhar nesta linha deverá ter uma base epistemológica coerente com o modelo pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2007b). Como se referiu no capítulo anterior a formação deverá apoiar os profissionais na reconstrução da pedagogia da infância assente numa *práxis* de participação, o que implica a desconstrução do modo pedagógico tradicional.

³⁵ Gamboa (2004) define praxis como “uma prática educativa em investigação” (p.17).

O propósito deste capítulo é, em primeiro lugar, o de desconstruir a pedagogia tradicional e interpretar os princípios nos quais se sustentam as pedagogias participativas. Nesse sentido, não sendo nosso objetivo explorar toda a herança pedagógica, dos séculos XIX e XX, apresentam-se as ideias pedagógicas de Dewey (1897; 1929; 1953; 1971; 2001; 2002; 2005), Bruner (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) e Freire (1970, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1996, 1997a, 1997b), cujos princípios sustentaram a ação transformativa que se assumiu neste estudo. Posteriormente, apresentam-se duas abordagens pedagógicas que serviram de suporte reflexivo e formativo às práticas desenvolvidas pelas educadoras, no contexto em estudo.

1. Desconstrução do modo pedagógico tradicional

A pedagogia transmissiva aponta para a concepção de que é necessário assumir perante as crianças a transmissão dos saberes, dos usos e dos costumes que lhes permitam adaptar-se à sociedade. Nesta visão aponta-se para um tipo de educação eminentemente passiva ou realizada através da atividade externa, superficial e mecânica, onde o educador beneficia a criança com o seu saber.

No âmbito da pedagogia de transmissão em educação de infância enquadram-se programas como o DARCEE³⁶ (Gray, Klaus, Miller & Forrester, 1966) e DISTAR³⁷ (Bereiter & Englemann, 1966; Englemann & Osborn, 1976) que são programas behavioristas, onde os objetivos de aprendizagem são enunciados em termos comportamentais, a organização da aprendizagem é realizada em fases curtas e sequenciais, utilizando, consistentemente, alguma forma de reforço e onde o professor controla as atividades da criança (Spodek & Brown, 2002).

As propostas de ação, no modo pedagógico transmissivo, não apresentam desafio e as educadoras não intervêm no sentido de ampliar a experiência de aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2007c). As crianças são estimuladas a produzir muito, mas de maneira estéril. Os resultados são muito vistosos, mas os processos são pobres, pontuais e duram apenas o tempo de realização, assentando, muitas vezes, na repetição (Tonucci, 2005). Esta linha pedagógica, umas vezes explícita e outras implícita nas práticas, tem servido mais para a perpetuação dos modos de ação e de regulação do que para a valorização da agência de todos os envolvidos, crianças e educadoras.

³⁶ DARCEE - Demonstration and Research Center for Early Education.

³⁷ DISTAR - Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading.

Na pedagogia transmissiva o currículo regula a seleção dos saberes, os conteúdos a veicular e a sua adequação ao grupo etário. As educadoras exercem a sua função explicitamente e as crianças ocupam um lugar previamente definido por elas. A sequência das atividades é delineada antecipadamente e as crianças sabem quais são os seus limites e possibilidades. A ação desenvolve-se a partir de um controlo visível através da hierarquia instituída, onde as regras estabelecidas, pelo adulto, são interiorizadas e aceites pelas crianças. Os princípios da ordem e da disciplina são regulados através de processos de conformação à norma. As práticas visam, por um lado, a formação do carácter das crianças e, por outro, a definição dos saberes a transmitir. Como refere Dewey (2002) a pedagogia tradicional apela para a uniformização, pois

se tudo foi concebido partindo do princípio de que à criança cabe apenas ‘ouvir’, pode haver uniformidade de materiais e de métodos. O ouvido, bem como o livro que reflecte o ouvido, constituem os meios iguais para todos. As oportunidades para proceder a ajustamentos de acordo com a diversidade de capacidades e solicitações reduzem-se quase a zero (p.39).

A concretização da pedagogia transmissiva percebe-se na forma como se organiza o espaço, a rotina, o tipo de interações que se desenvolvem em contexto, a uniformização das atividades e nos modos ritualizados de as realizar. Como relevam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

a imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, de folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem de professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios (p.14).

Expressa-se, assim, uma concepção de criança como versão imperfeita da idade adulta, que deve ser corrigida pelo educador através de um processo inculcador da moral social e que aceita a passividade da criança (Formosinho & Machado, 2007). Esta *moralização* expressa-se nos cenários figurativos, bem como no universo lúdico e permissivo que se prende com um enquadramento sociotécnico da liberdade da criança e que se revela como “adaptador e conformante” (Hameline, 2001, citado por Formosinho & Machado, 2007, p.316).

A análise das diferentes dimensões na pedagogia de transmissão abre portas à compreensão de modos alternativos de educar a criança. No ponto que se segue, analisam-se os princípios que sustentam a pedagogia da participação.

2. Contextos participativos: a voz da criança e a intencionalidade pedagógica

As pedagogias participativas emergiram das teorias construtivistas e socioconstrutivistas que recebem os contributos de Piaget (1983; 1986), Vygotsky (1991, 2007), Bruner (1998,

2000, 2010), Malaguzzi (2008) e da filosofia progressista de Dewey (1971, 2002). Podem enunciar-se como exemplos desta linha pedagógica: o modelo HighScope (Homahnn & Weikart, 2007; Schweinhart & Weikart, 2010), a abordagem construtivista Kamii-DeVries (DeVries & Kamii, 2001, 2011), a abordagem Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2008), o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Niza, 2007; Folque, 2008) e a Pedagogia-em-Participação da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2002, 2011; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Recebem, também, os contributos das teorias contextuais³⁸ que, no âmbito da educação de infância, reconhecem a interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos de vida (Bruner, 2000; Rogoff, 2005) e que colocam em evidência a importância da construção de ambientes de aprendizagem complexos, pensados física e socialmente, para responder à pluralidade dos atores, à diversidade de experiências de aprendizagem e à multiplicidade de formas de expressão. Contextos onde a construção do conhecimento seja encarada como uma ação colaborativa e participada (Malaguzzi, 2008).

Esta conceitualização tem implicações no processo de transformação que se assume neste estudo, uma vez que “a *práxis* pedagógica tem que se construir nessa ligação indissociável *pessoa-contexto*” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p.29) e nesse sentido, não se trata tão-somente de renovar o contexto ou transformar as práticas dos educadores, mas antes de “reconstruir a atividade em contexto” (p.29).

As pedagogias participativas dialogam ainda com as linhas conceptuais que se preocupam com os direitos de participação da criança, particularmente, enquanto construtora de conhecimento e agente no seu processo de aprendizagem (MacNaughton, 2003; MacNaughton, Smith & Lawrence, 2003; Mason, 2005; Blanchet-Cohen et al., 2010), reconhecendo o valor das suas perspetivas e a necessidade de as integrar, tanto em contextos educativos como de investigação (Christensen & James, 2005; Woodhead & Faulkner, 2005).

Nesta perspetiva procuram garantir-se os direitos de participação expressos nos artigos 12º e 13º da Convenção dos Direitos da Criança (Mason, 2005; Blanchet-Cohen et al, 2010), desenvolvendo uma pedagogia que considere os princípios do respeito moral universal e a equidade, sensível à voz da criança e disponível para a reconhecer como um ser igual na diferença.

Importa, no entanto, salientar que a mera apologia dos direitos das crianças não transforma as práticas dos educadores, nem garante a qualidade pedagógica (Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2002, 2011; Formosinho & Oliveira-

³⁸ Existem duas linhas de teorias contextuais: a ecológica explicita na teoria de Bronfenbrenner (1996) e a sociocultural cujos autores de referência são Vygostky (1991, 2007), Bruner, (2000); Rogoff, (2005) e Valsiner (1997).

Formosinho, 2008). Evocar os direitos de participação das crianças nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, implica considerá-las “como actores sociais de pleno direito, em contextos, onde tradicionalmente, lhes tem sido negado esses direito de participação e as suas vozes têm sido apagadas” (Christensen & James, 2005, pp.XIII-XIV)

O equilíbrio entre o respeito pela competência da criança e o reconhecimento de que ela deve ser apoiada na realização dos seus direitos é crucial para a implementação dos princípios da participação. As decisões sobre a melhor forma de apoiar a expressão das crianças, enquanto atores sociais, colocam novas responsabilidades à comunidade de educadores “para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento e permita a sua participação social de forma consistente com a sua compreensão, interesses e modo de comunicação, especialmente nas questões que mais profundamente afectam as suas vidas” (Whoodhead & Faulkner, 2005, p.23).

Reconhecer as interdependências entre crianças e adultos constitui um novo desafio, pois para que o contexto, onde se desenvolve a ação potencie a participação, ele tem que se constituir como um espaço de liberdade. Um espaço que aceite a participação de todos, que favoreça o diálogo, a negociação e a escuta (Freire, 1970, 1979, 1981a, 1997a; Oliveira-Formosinho, 2007b, 2007c). Mas também que estimule a ação reflexiva e a construção do pensamento crítico dos profissionais para agirem com intencionalidade ética (Freire, 1996; Ponte & Ax, 2010).

Nesta aceção concetualizam-se as crianças e os adultos que com elas trabalham como pessoas com agência. Possuir agência, segundo Barnes (2000), “significa ter poder e capacidades que tornam o indivíduo, através do seu exercício, uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos da sua vida” (p.25)³⁹. A agência das crianças é reconhecida quando elas são vistas com membros ativos da comunidade, com direitos e capacidade de expressar a sua opinião, tomar decisões e participar. Mas também quando são vistas como construtoras ativas da sua aprendizagem, enquanto agentes criadores de conhecimento (Philips, 2010). Os educadores possuem agência quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, investigando o seu trabalho a fim de o melhorar, construindo, assim, conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

A linha pedagógica participativa faz emergir a visão integradora da *práxis pedagógica*, invocando a complexidade dos contextos, onde as crenças, os saberes, a teoria e a prática se realizam em combinações múltiplas. Este modo de fazer pedagogia valoriza a atividade e a competência da criança, centrando os objetivos no envolvimento que decorre das experiências significativas. A construção da aprendizagem realiza-se através de experiências contínuas e

³⁹ Tradução própria.

interativas, numa ação colaborativa entre as crianças e o educador, pensando os espaços e os tempos de forma a permitir essa interação (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Neste sentido, reconhecem-se as interconexões entre o pensamento, a experiência e a ação (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), considerando o bem-estar físico, pessoal, emocional e social das crianças, bem como os aspetos cognitivos da sua aprendizagem. Valorizam-se os vínculos entre as crianças, as suas famílias e as comunidades, reconhecendo a aprendizagem como uma atividade social, colaborativa e de participação. Nessa abordagem o currículo refere-se a todas as interações, experiências, atividades e rotinas, (planeadas ou não), que acontecem no ambiente educativo criado de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (MacNaughton & Williams, 2008).

3. Concetualização das dimensões da pedagogia da infância: contributos de alguns autores

Como se destacou, os processos de participação são complexos e reclamam uma visão holística e sustentada da pedagogia para os operacionalizar na *práxis*. Como informa Oliveira-Formosinho (2007c) uma das grandes conquistas da história da pedagogia foi a construção de gramáticas pedagógicas⁴⁰ que se concretizam numa perspetiva ou modelo⁴¹. Estes modelos sustentam-se em princípios teóricos e permitem substanciar, no quotidiano, uma *práxis* pedagógica, explicitando orientações nas suas várias dimensões curriculares⁴².

Neste estudo, as preocupações com a operacionalização de uma *práxis participativa*, levaram-nos a dialogar com as propostas de Dewey (1897, 1929, 1953, 1971, 2001, 2002, 2005), Bruner (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) e Paulo Freire (1970, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1996, 1997a, 1997b) cujos princípios oferecem importantes contributos para a pedagogia da infância, mas também para a formação em contexto. A seleção destes pedagogos não foi neutra, ela emergiu dos diálogos que a investigadora tem realizado com a abordagem pedagógica da Associação Criança. A redescoberta dos pilares da pedagogia que a Associação tem realizado revela a riqueza dessas propostas pedagógicas e as possibilidades de interpretação que emprestam a este estudo. A leitura das conceções de Dewey e Bruner será realizada tendo em conta os princípios que sustentam as suas

⁴⁰ Segundo Oliveira-Formosinho (2007c) uma gramática pedagógica dispõe de “uma teoria e de uma base de conhecimento explícito, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (p.34).

⁴¹ De acordo com Oliveira-Formosinho (2007c) um “modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (p. 34).

⁴² As dimensões da pedagogia da infância como propõe Oliveira-Formosinho (2007b, 2007c), incluem o tempo, o espaço, os materiais, as interações e a escuta, a observação e a documentação, a planificação, os projetos a organização e gestão dos grupos.

teorizações e as dimensões da pedagogia da infância enunciadas por Oliveira-Formosinho (2007b, 2007c). As concepções de Paulo Freire serão apresentadas a partir dos princípios que sustentam a concepção pedagógica do autor e que potenciam a transformação praxiológica.

3.1. Dewey e a educação democrática

O pensamento pedagógico de Dewey cresceu numa ambiência sociohistórica, marcada pela efervescência científica e intelectual. Do idealismo de Hegel retira a visão sintetizadora que liga o subjetivo ao objetivo, o material ao espiritual, o divino ao humano (Pinazza, 2007). No entanto, a sua preocupação com os problemas práticos⁴³ e a influência da biologia evolutiva de Darwin e da perspectiva genética e dinâmica dos estudos experimentais de William James, afastam-no progressivamente do pensamento idealista absoluto em direção ao pragmatismo e à psicologia experimental (Westbrook, 1993). O *pragmatismo* define o valor prático da verdade e afirma que as ideias verdadeiras são aquelas que se podem assimilar, validar, corroborar e verificar. O sentido de transitoriedade da verdade e o entendimento da verificação e da validação, como processos que procuram as consequências práticas das ideias, levaram Dewey a definir a sua teoria da experiência e do pensamento reflexivo (Pinazza, 2007). As ideias democráticas que floresceram nos Estados Unidos da América, no século XIX, levaram Dewey (2005) a entender o valor pedagógico da democracia, construindo uma concepção democrática da educação.

Importa salientar que Dewey não desenvolveu nenhuma teoria explicitamente destinada à educação de infância dos 0 aos 6 anos, no entanto, as suas conceitualizações, em torno das ideias de *experiência*, *interesse*, *pensamento reflexivo* e *educação democrática*, constituem-se como fundamentos importantes para a pedagogia da infância e, particularmente, para este estudo. Como salienta Pinazza (2007) “a pedagogia da infância pode valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras” (p.74). As críticas que dirigiu à pedagogia da sua época constituem-se como inquietações que continuam a persistir na educação da atualidade.

Dewey (2002) desenvolveu uma teoria que rejeita dualismos. As suas ideias, em torno da educação, radicam na integração profunda dos diversos domínios da ação e da cultura que se recria numa teoria integradora, que recusa qualquer fundamento *a priori*, reconstruindo na investigação-ação as suas bases fundamentadoras (Gambôa, 2004).

A valorização do pensamento reflexivo sustenta-se na visão da experiência enquanto “texto generativo da reflexão” (Gambôa, 2004, p.16) pois, para Dewey (2001), a verdadeira

⁴³Segundo Westbrook (1993) foi Alice, a sua futura esposa, enquanto sua aluna na faculdade, que mais influenciou as suas preocupações com as questões práticas. Alice tinha tido várias experiências de ensino nas escolas de Michigan. As conversas que desenvolviam em torno destas experiências constituíram-se como focos de reflexão que influenciaram a concepção pedagógica de Dewey.

experiência encontra-se na combinação “daquilo que as coisas nos fazem (não para impressionar as qualidades de uma mente passiva), na modificação das nossas ações, favorecendo algumas delas, resistindo e verificando outras e daquilo que nelas podemos fazer para produzir novas mudanças”⁴⁴ (p.280). Neste sentido, “pensar é o esforço intencional para descobrir as conexões específicas entre algo que fazemos e as consequências que daí resultam, de modo a que esses dois processos se tornam um contínuo” (Dewey, 2001, p.151). Desta forma, a experiência é concebida como a fase inicial do ato de pensar.

O pedagogo dá expressão à *educação progressiva* assente na conexão entre o processo educativo e as experiências pessoais, rejeitando a ideia de que a escola deve *preparar* as crianças para as responsabilidades da vida adulta e para as suas atribuições sociais futuras. Esta ideia de *preparação* cumpre-se, segundo Dewey (1971), através de práticas consideradas intelectuais e científicas e dos programas pré-estabelecidos, que separam as experiências pessoais das crianças dos conhecimentos científicos (Pinazza, 2007). Para Dewey (2002) esta forma de conceber a educação reflete a imagem de que a “criança é, simplesmente, o ser imaturo que deve ser amadurecido, é um ser superficial que deve ser aprofundado; é a experiência limitada que deve ser alargada. Cabe-lhe receber e aceitar. O seu papel é cumprido quando é flexível e dócil” (p.161).

Consequentemente, o pedagogo considera que as situações educativas se devem apoiar na atividade da criança, naquilo que designa como *learning by doing* (aprendendo fazendo). Uma formulação no gerúndio que indica “o processo contínuo do crescer – crescendo” (Dewey, 1971, p.27). Como revela Dewey (1971) “o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes” (p.26). Esta perspetiva coloca em evidência a necessária adequação entre os interesses e as experiências pessoais das crianças, como pontos de partida para experiências educativas ampliadas. Mas como nos sugere Gambôa (2004) “a ilação mais importante, porque inovadora que se evidencia deste princípio (...) é a da afirmação do sujeito como continuidade de si e o respeito pela sua continuidade experiencial, no tecido evolutivo das suas próprias experiências” (p.23). A criança/aluno, o sujeito em atividade experiencial surge, assim, no centro da ação educativa. Reconhece-se, contudo, que o desenvolvimento da continuidade da experiência pressupõe “a continuidade da atividade do sujeito e a continuidade da interação que agrega e impulsiona o complexo situacional do qual ele faz parte” (Gambôa, 2004, p.25).

⁴⁴ Tradução própria

A pedagogia de Dewey (1971) consubstancia a liberdade⁴⁵ da ação conectada com a intencionalidade do ato educativo. Para o autor, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam umas às outras. Isto significa que para que as experiências sejam verdadeiramente educativas e duradouras elas devam expressar uma intencionalidade educativa clara, sem que isso represente, a anulação da livre iniciativa da criança e a expressão da sua criatividade (Pinazza, 2007).

O valor da pedagogia na prática educativa “consiste em oferecer *instrumentalidades intelectuais* que podem ser utilizadas pelo educador” (Dewey, 1929, p.28). A reflexão constitui-se, assim, como um processo inerente, tanto à experiência pedagógica do professor, como à experiência educativa da criança.

Como sustenta Gambôa (2004) a pedagogia em Dewey assume um estatuto praxiológico, caracterizado por um entendimento tecnológico do saber, mas que não é uma mera tecnologia, uma vez que tem em consideração o educador autônomo e ativo, que decide sobre os dados fornecidos pelas ciências. A pedagogia deweyana “como expressão da racionalidade pragmática é, assim, entendida como práxis, ou seja, como prática educativa em investigação” (Gambôa, 2004, p.17).

Outro princípio, no qual se funda a pedagogia de Dewey (2001; 2005), é a democracia. Para Dewey (2005) a “democracia constitui mais do que uma forma de governo ou governação; é principalmente um modo de convivência social, de experiência continuada conjunta” (p.35). Defende que a escola seria, por excelência, a instituição que assegurava os princípios de uma sociedade democrática (Paraskeva, 2005). Acreditava que era através da escola que a igualdade poderia ser alcançada, considerando que a sociedade deveria manter um tipo de educação que fornecesse aos indivíduos um interesse pessoal nas relações sociais e controle, bem como hábitos de pensamento que assegurassem mudanças sociais sem desordem (Dewey, 2005). No texto *My Pedagogic Creed*, Dewey (1897) antecipava já esta ideia referindo que “a educação é regulada pelo processo de partilha da consciência social; e que o ajuste da atividade individual, baseado nessa consciência social é o único verdadeiro método de reconstrução social”⁴⁶ (p.9). Para que isso acontecesse seria necessário que a escola operasse uma transformação (Dewey, 2002).

A vivência democrática, na escola, apela para a participação e responsabilização dos seus membros. Alunos e professores realizam a gestão pedagógica da escola (*self*

⁴⁵ Para Dewey (1971) o conceito de liberdade não se identifica com liberdade de movimento ou com um lado físico exterior da atividade. O lado físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir. Por isso, considera que a única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é a liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos (p.59).

⁴⁶ Tradução própria

government) e planificam atividades, a partir do próprio contexto social e local. Mas como nos explica Gambôa (2004) “nem todas as funções e domínios da actividade social são susceptíveis, pela sua complexidade, de serem introduzidos na escola ou apropriados pelas crianças” (p.111). Dewey (2002) constrói o conceito de escola como *comunidade embrionária*, favorecedora de uma “ocupação ativa, onde a criança aprende através da experiência direta, em vez de ser um local onde decora lições” (p.26). A escola, nesta perspetiva, assume a função emancipadora, que transforma as atividades práticas “em centros activos de descoberta (...), pontos de partida onde as crianças serão levadas a compreender o desenvolvimento histórico do homem” (p.28).

Estas ideias têm consequências práticas nas dimensões pedagógicas que se operacionalizam e que se explicitam nos pontos que se seguem.

3.1.1. O espaço e os materiais

Ao valorizar a experiência enquanto fonte de aprendizagem Dewey (1971) privilegia a atividade, reconhecendo que toda a educação é ação realizada pelo sujeito experimental num processo de aprendizagem em ação. Enfatiza, também, a ideia de que a experiência educativa, tal como toda a experiência, é uma manifestação direta da própria vida (Gambôa, 2004). Neste sentido, reconhece a necessidade de transformar o espaço escolar num ambiente físico e social que permita o *crescimento*⁴⁷ da criança, porque como afirma o autor “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento, o seu crescimento, é o ideal.” (Dewey, 2002, p.161). No entanto, considera que o desenvolvimento das disposições e atitudes, necessárias à vivência social, não ocorrem apenas pelas crenças, emoções e saberes do sujeito. Elas desenvolvem-se na relação com o ambiente (Dewey, 2001).

Esta perspetiva leva Dewey (1971, 2002) a transformar o espaço das salas de aula num local de ação e experimentação, onde as *oficinas* de carpintaria e tecelagem, os *ateliers* de artes, de cozinha, de costura, os laboratórios e a biblioteca se constituem como áreas onde as crianças recriam atividades fundamentais da vida, agindo e comunicando as suas aprendizagens. E porque a escola tem como objetivo “antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (Dewey, 2002, p.41) importa utilizar os recursos do meio, promovendo visitas de estudo, o contacto com o meio natural, como *locus* de descoberta que ampliem as experiências e o conhecimento.

Dewey (2002) defende a utilização de materiais “‘reais’, directos e óbvios” porque entende que “quanto mais naturais e directas forem as experiências das crianças, mais

⁴⁷ O conceito de crescimento é inicialmente utilizado por Dewey, no livro *A Escola e a sociedade* (2002). Segundo Gambôa (2004) este conceito é utilizado pelo autor, inicialmente, de forma imprecisa. Mais tarde no livro *A criança e o currículo* (2002) o conceito integra-se na concepção naturalista da experiência. O crescimento associa-se à autorrealização de um mundo próprio como ideal singular e ideal universal da educação, contra qualquer modelo padronizado.

constituem uma base definitiva para apelar e organizar, num todo, as sugestões semelhantes que transformam o seu jogo imaginativo em algo de verdadeiramente representativo” (p.107). Neste sentido, o espaço e os materiais devem permitir à criança envolver-se em ocupações⁴⁸ que se constituam como oportunidades, “não só para o treino dos sentidos como para a disciplina do pensamento” (p.116). A atividade intelectual surge, então, como necessidade de dar resposta a alguma dificuldade, da reflexão sobre a melhor maneira de a ultrapassar, o que conduz à planificação, projetando “mentalmente os resultados que se pretendem alcançar e decidindo depois sobre os passos e a sequência a utilizar” (p.117). Nesta ambiência de ação desenvolve-se o *interesse* pelo trabalho enquanto “organização contínua e sólida de capacidades” (p.120), constituindo a mola propulsora da atividade contínua do sujeito. Como refere Gambôa “o pensamento, o desejo e o esforço projectam-se nos objectos sobre os quais se conclui determinada actividade (fins) e sobre os objectos pelos quais essa actividade se processa (meios)” (p.76).

Reconhece Dewey (1953, 2002) a importância dos órgãos do corpo (a mão, os olhos...) para a aprendizagem e considera que os materiais e equipamentos constituem uma alternativa que permite apoiar as atividades da criança. O autor considera estes últimos como uma extensão dos órgãos do corpo que permitem realizar atividades complexas e de longa duração. Distingue instrumentos singelos, como o lápis e o papel e os instrumentos intermédios⁴⁹ que requerem aprendizagem e implicam a reflexão, no seu uso, e, nesta aceção, estimulam o desenvolvimento. Estes instrumentos estão imbuídos de um profundo significado social, porque será “através deles que a escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária activa” (Dewey, 2002, p.23).

A utilização de brinquedos, segundo Dewey (1953, 2001), pode, num primeiro momento, estimular a atividade simbólica da criança, todavia, ao longo do tempo, a criança vai apelando para a utilização de instrumentos reais que lhe permitam ampliar o conhecimento sobre as situações sociais. Nesta perspetiva o jogo e o trabalho são similares (1953, 2001). Como explicita o autor, por trabalho entende-se “a actividade que requer meios intermediários para ser efetivada, jogo e trabalho não podem ser diferenciados nem distinguidos um do outro pela presença ou ausência de interesse directo no que se está fazendo” (p.210). O jogo fornece os meios através dos quais se efetiva uma vivência social cooperativa.

Decorre desta exposição que a organização do ambiente educativo deve ser intencionalmente pensada para potenciar a manifestação dos interesses da criança e desafiar o desenvolvimento das suas capacidades. Como explicita o autor

⁴⁸ Segundo Dewey (2002) uma ocupação “é um modo de actividade por parte da criança que reproduz ou ocorre simultaneamente a um certo tipo de trabalho que é tido na vida social” (p. 115).

⁴⁹ Os materiais para utilização nos ateliês de arte e cozinha, laboratórios e carpintaria são instrumentos intermédios.

a única maneira pela qual os adultos podem controlar conscientemente o tipo de educação que a criança vai obter é através do controle do ambiente em que atuam, e, conseqüente, pensam e sentem. Nunca educamos diretamente, mas indiretamente, por intermédio do meio ambiente. Ou criamos um ambiente de oportunidades para o trabalho ou podemos projetar um ambiente com uma finalidade e, isso, faz uma grande diferença (Dewey, 2001, p.23).

Para Dewey (2002, 2001, 1971) o educador tem uma importante responsabilidade na organização dos espaços, bem como na seleção dos materiais, porque dela vão depender muitas das oportunidades de construção pessoal e social da criança. Segundo o autor

é da competência do professor saber quais são as capacidades que estão a lutar para se manifestarem num determinado período e que tipo de atividades a levará a uma expressão adequada, de maneira a poder colocar então à disposição os estímulos requeridos e os materiais necessários (Dewey, 2002, p.112).

Nesta aceção o educador aparece como um gestor do espaço e dos materiais a partir dos dados recolhidos, pela observação da ação da criança, projetando novas possibilidades.

3.1.2. O tempo

A conceção de escola enquanto ambiente especial levou Dewey (1971, 2001, 2002) a conceber uma organização espaço-temporal flexível e favorecedora de diferentes tipos de interação e aprendizagem.

A primeira ideia em torno da organização do tempo decorre da perspetiva da organização curricular holística, onde a aprendizagem surge como um todo articulado e interdisciplinar. Neste sentido, a compartimentação das disciplinas por horários segmentados torna-se desadequada. Para Dewey (1973) a divisão do saber em disciplinas é uma conceção do adulto, por isso, é artificial e ilógica, para a criança.

A definição da educação como *continuum experiencial* (Dewey, 1971) remete para a ideia de um tempo escolar de oportunidades. Um tempo flexível que evolui em relação ao curso da experiência. Um tempo que utiliza as experiências passadas e regula as condições ambientais de acordo com os interesses e as “necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em um dado tempo” (p.39).

Na conceção deweyana a organização do tempo é configuradora dos processos pelos quais a criança aprende. Assim, no quotidiano escolar tem que haver: tempo para experimentar os materiais e interagir socialmente, porque “o impulso da criança começa por se exprimir através das brincadeiras, dos movimentos do faz de conta, e torna-se depois mais definido na modelagem dos materiais para lhes dar formas tangíveis e uma corporização permanente” (Dewey, 2002, p.47); *tempo para conversar e comunicar*, uma vez que a linguagem é uma forma de expressão social da criança que se manifesta “nas conversas, na interação pessoal e na comunicação” (p.46); tempo para observar e interagir com as crianças para que se possa

tirar proveito da ação e canalizá-la “de forma a que produza resultados válidos, em vez de permitir que evolua de forma aleatória” (p.48); tempo para cooperar e participar na vida do grupo; tempo para refletir e “tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa de fazer” (p.45); *tempo para descobrir* as potencialidades da experiência e utilizá-las como “fontes para a resolução de problemas” (Dewey, 1971, p.81); tempo para investigar como meio de “obter a real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos” (p.93).

As necessidades de atenção individual que cada criança necessita devem ser asseguradas, segundo Dewey (2002), pela organização em pequenos grupos de oito a dez crianças e um grande número de professores que possam supervisionar e apoiar sistematicamente as necessidades, as conquistas intelectuais, o bem-estar e o desenvolvimento físico da criança. Estes grupos devem ser mistos, integrando crianças de diferentes idades. De acordo com o autor “os grupos pequenos, permitem e requerem uma íntima familiaridade entre a criança e o professor, reflectindo-se esta numa grande variedade de formas de trabalho que respeitam a individualidade de cada criança” (p.152).

Contudo, Dewey (2002) não perde de vista a ideia da escola enquanto *locus* de vida social, favorecendo a interação da criança com outros grupos. Na escola de Dewey (2002), as crianças também se encontravam em grande grupo para cantar e para a leitura pública do relatório da escola pelos membros de cada grupo.

3.1.3. As interações

O conceito de interação na pedagogia deweyana está fortemente associado ao conceito de experiência, porque “toda a experiência é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação” (Dewey, 1971, p.30). Ao reconhecer que o desenvolvimento da experiência se realiza na interação das crianças com as pessoas e com as materiais, evidencia o valor da educação enquanto processo social. Considera, por isso, que o educador deve “saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para que delas possa extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (p.32). Neste sentido, o conceito de interação e de situação são, segundo o autor, inseparáveis.

Mas são as *condições objetivas* em que se desenvolve a experiência que oferecem possibilidades de ser *reguladas pelo educador*. Nelas se incluem uma variedade de interações, tendo em conta aquilo que o educador faz e o modo como o faz, as possibilidades materiais de contacto e exploração “e, mais importante que tudo o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (Dewey, 1971, p.38).

A conexão, entre os princípios da *continuidade* e da *interação*, remete Dewey (1971) para a análise das questões da liberdade individual e do controle social. Considera que o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se

encontram, em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas. Como explicita Gambôa (2004) o conceito de *togetherness*, utilizado por Dewey em “Knowing and the Know”, enfoca a cumplicidade interacional, “o gesto que funda o seu modo de ser, o *ser-com*” (p.87). De acordo com Dewey (1971) o desenvolvimento faz-se “por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo mas não tendo medo de dar também. O essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (Dewey, 1971, p.49). Decorre daqui a ideia de atividade cooperada e aprendizagem coconstruída. Como sugere o autor

na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normalmente e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer a autoridade pessoal (Dewey, 1971, p.49)

Percebe-se, assim, que para Dewey (2001, 2005) os fins da escola e da educação sejam complexos, visto que aspiram “a reconstrução pessoal e social da experiência, a sua transformação progressiva pela implicação recíproca de ambas em relações de cooperação que fundam a ordem social justa e harmoniosa: a democracia” (Gambôa, 2004, p.113). Para Dewey a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades às crianças e aos professores para se implicarem ativamente na vida democrática.

Os princípios nos quais se funda a teorização da educação, enquanto processo pelo qual se vive, e a escola enquanto *locus* de desenvolvimento de práticas democráticas, sustentadas na experiência (Paraskeva, 2005), projetam a ideia de integração, do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento social. Como justifica Dewey (2005) a escola enquanto espaço democrático assegura a participação de todos os seus membros, devendo, para tal, proporcionar um tipo de educação que forneça às crianças um interesse pessoal nas relações sociais. Para o autor a educação moral é o desenvolvimento de uma vida em comunidade. Neste processo caberá ao educador procurar a compreensão do sentido da convivência, transportando a sua reflexão para o plano das decisões na prática pedagógica (Pinazza, 2007).

A ideia de que todos podem contribuir com experiências pessoais para o grupo implica o planeamento de situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade. Como explicita Dewey (2001, 2005) as práticas de sociabilidade, fundadas na democracia, implicam, por um lado, a partilha de interesses variados e o reconhecimento de interesses mútuos e, por outro, o fortalecimento das interações livres e o reajustamento contínuo a novas situações.

3.1.4. Atividades e Projetos

A ideia de aprendizagem ativa e por descoberta levou Dewey (2002) a reconceitualizar o currículo. Ao considerar que o objetivo da aprendizagem não é o conhecimento ou a informação, mas a realização pessoal, nega o método de ensino tradicional afirmando que “o

único método com sentido é o método da mente que se procura expandir e assimilar” (2002, p.161). Neste sentido, considera que o papel do professor será o de se colocar ao lado da criança e partir dela, porque “é ela, e não o assunto-matéria, que determina quer a qualidade, quer a quantidade de aprendizagem” (p.161). A valorização da experiência, “fluente, embrionária e vital” como verdadeira fonte de aprendizagem, leva-o a compreender que “a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo” (p.163).

Neste enquadramento concetual Dewey (2002) apresenta as *ocupações* como “um modo de actividade por parte da criança que reproduz ou ocorre simultaneamente a um certo tipo de trabalho que é tido na vida social” (p.115). Este tipo de atividade proporciona o equilíbrio entre as fases práticas e intelectuais da experiência. É o ser completo que se envolve na atividade, com os órgãos dos sentidos, mas também com a mente, pela observação continuada dos materiais, planificando e refletindo constantemente, apelando para o máximo de consciência de tudo o que é feito.

Como explicitámos anteriormente estas atividades são desenvolvidas nos ateliês e têm uma forte ligação com as atividades da vida social. Por intermédio das ocupações, revelam-se as histórias dos processos, dos materiais, o desenvolvimento histórico-cultural do homem e das ocupações sociais (Pinazza, 2007). Elas favorecem a integração do passado e do presente.

Estas ocupações permitem que a criança revele os seus interesses, que “não são mais do que atitudes para com as experiências possíveis; não são realizações; o seu valor reside no impulso que fornecem, não na conquista que representam” (Dewey, 2002, p.166), e é aqui que se situa a ação do professor enquanto orientador do interesse. A orientação liberta “o processo de vida no sentido da sua realização mais adequada” (p.167). É o processo de observação e comunicação que permite ao professor questionar a criança e expandir o seu interesse na direção da aprendizagem. Neste sentido, por meio da experimentação, da conversação e da descoberta a criança organiza progressivamente as informações e os conceitos, formulando novas ideias e hipóteses.

Sob a influência da época, Dewey (1953, 2001) valoriza o método experimental como método de aprendizagem, uma vez que ele requer a observação dos materiais e dos processos, que se formulem questões, que se sigam pistas das ideias para descobrir conexões, que desenvolvam atividades para testar as hipóteses formuladas. Este processo supõe momentos de revisão e síntese, com análise e registo dos elementos significativos da experiência. Neste sentido, as ocupações constituem-se como uma oportunidade de responsabilização das crianças pelo trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos como relevantes (Pinazza, 2007).

As *ocupações construtivas*, como meios de educar pela experimentação e pela investigação, são considerados os primeiros ensaios da prática de *projetos*. Esta ideia é mais tarde ampliada por Kilpatrick (2006) ao concetualizar o *método de projeto*. Os projetos representam a conexão entre os saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular. Como revela Dewey (1953) as ocupações escolares podem “ser aproveitadas para servirem de pontos de partida a problemas-tipos que precisam ser resolvidos para fornecerem um lastro de conhecimentos que podem conduzir mais tarde até noções científicas mais especializadas” (p.181).

Nesta concetualização a criança passa a ser a investigadora, assumindo uma atitude reflexiva

que envolve o raciocínio e a deliberação, isto significa que a criança tem uma questão própria e está envolvida activamente na procura e na selecção de material relevante que possa ajudar a encontrar a resposta, tomando em consideração as implicações e as relações deste material: o tipo de solução que necessita (Dewey, 2002, p.128).

O projeto vive e alimenta-se das interações, das relações de parceria que se instituem no grupo e que marcam o sentido cooperativo, dialogante e construtivo da aprendizagem. A ambiência de uma escola que funda o trabalho de projeto como modo de aprendizagem estimula as relações de cooperação interpares e também com o exterior. Como destaca Gambôa (2011) “as experiências de cooperação, o compartilhar as decisões, as escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois este nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (p.63).

3.1.5. Observação, planificação, avaliação

Dewey (1953) atribui um significado importante à *observação do professor* como elemento necessário ao desenvolvimento do método. Será através da observação da atividade da criança que o professor conseguirá aceder aos traços de personalidade e aos seus interesses, funcionando também como meio de apreender as condições ambientais que modificam a ação e pensamento das crianças (Dewey, 1953). Decorre desta ideia que a ação do professor não se confina apenas ao trabalho direto com as crianças, mas supõem o levantamento das condições ambientais que favorecem a sua ação. A este propósito Dewey (1953) afirma “o professor que observa inteligentemente as operações mentais do aluno e os efeitos dos métodos escolares nessas operações, achar-se-á plenamente aparelhado para descobrir por si próprio os métodos de ensino (em seu sentido mais restrito e mais técnico” (p.49).

A teorização de Dewey (1953) destaca a consciência que o educador deve ter sobre a complexidade das dimensões pedagógicas e sobre a forma como intercomunicam, observando a atualização do contexto, em cada momento (Oliveira-Formosinho, 2008a; Gambôa, 2011). Só assim poderá apoiar intencionalmente a ação das crianças, planejando os projetos e ajustando-os sempre que se justifique, ampliando os saberes, refletindo colaborativamente os significados construídos, avaliando e redefinido novos ângulos de ação.

A planificação é assumida por Dewey (2001) como um processo refletido e intencional que define uma *orientação*. Não se trata, contudo, de uma planificação de lições a administrar, mas antes de criar condições para que os interesses da criança se manifestem e expandam para saberes mais aprofundados. Como nos elucida Dewey (1971) o professor, a partir das observações realizadas, propõe *direções* que possibilitem a ampliação dos significados, permitindo que

a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O plano será, então, o resultado de um esforço de cooperação e não algo imposto. A sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas um ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhes trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem (pp.71-72).

A ação do educador orienta e estabelece direções, mas não define objetivos fixos uniformes. Os objetivos emergem dos processos, ricos e profundos, que se desenvolvem no decurso da ação (Gambôa, 2004).

Emergem da teorização de Dewey (1897, 1929, 1953, 1971; 2001; 2002, 2005) importantes contributos para pensar a pedagogia da infância que se podem sintetizar nos seguintes pontos: *i)* a aprendizagem das pessoas realiza-se num *continuum* experiencial; *ii)* a escola deve recriar um espaço democrático, que apele à responsabilização e participação dos seus membros; *iii)* a escola deve constituir-se como um ambiente que reflita as experiências de vida social, uma comunidade embrionária, onde se inicie a aprendizagem das dinâmicas sociais e culturais; *iv)* a aprendizagem curricular deve realizar-se de forma holística e desenvolver-se como um todo articulado e interdisciplinar; e, *v)* as atividades em pequeno grupo devem favorecer o apoio à criança e o respeito pelo ritmo da sua aprendizagem.

3.2. A pedagogia cultural de Bruner

Da leitura de alguns textos de Bruner (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) emergem duas ideias importantes sobre o autor e a construção de toda a sua teorização. A primeira relaciona-se com a permanente e contínua renovação concetual, presente na revisão incessante das suas ideias, na reconstrução dos significados e na indagação persistente sobre novas

possibilidades. A segunda liga-se com a pluralidade de diálogos que estabelece, promovendo a integração dos contributos de diversas áreas científicas, tornando a sua obra interdisciplinar, profunda e complexa, aquilo que Bruner (1997) designa por *abertura mental* enquanto “disponibilidade para construir conhecimento e valores a partir de múltiplas perspectivas, sem perda no empenhamento nos valores pessoais” (p.37).

Sensível aos problemas, que iam para além da psicologia académica, Bruner viveu intensamente as inquietações da Guerra Civil Espanhola e da II Guerra Mundial, descobrindo, a partir de então, a importância da *psicologia da vida diária* (*folk psychology*) que não era reconhecida pelas teorias da época (Linaza, 1984).

As primeiras investigações de Bruner, ainda dentro da psicologia experimental, realizadas conjuntamente com Leo Postman (Bruner & Postman, 1949), centram-se no estudo das *percepções* e irão contrariar a linha da psicologia física, dominante na época, na Universidade de Harvard, focando o estudo dos sentidos e sobre a forma como eles respondiam aos estímulos e energias físicas externas. O estudo de Bruner e Postman (1949) resultou numa conceitualização diferente e inovadora sobre as percepções, apelidada de *New Look* e que revelava que o mundo (e tudo nele) não é tal como nós o vemos, mas sim como o vemos no contexto e em relação aos nossos pensamentos. Nesta perspetiva assume-se que as coisas podem parecer diferentes dependendo da forma como nos sentimos, com quem nos encontramos, aquilo que estivemos a fazer ou o que estamos a pensar. Reconhece-se, então que existe uma relação entre a percepção, a mente e a aprendizagem (Smidt, 2011).

Nesta aceção o homem é entendido como um ser pensante, que resolve problemas e possui capacidades para discriminar, selecionar, classificar, organizar e ordenar (Bruner & Postman, 1949). O que se revela como inovador, nesta conceitualização, é o reconhecimento de que o *significado* não é determinado por necessidades biológicas, nem por pensamentos individuais. Constitui-se, antes, como resultado de uma procura ativa pelo sentido das coisas num determinado contexto cultural.

Profundamente impressionado com as ideias de Piaget, que reconhecia que o aprendente não era um mero recetor de conhecimento mas um construtor ativo do mesmo, inicia um período de colaboração com ele, do qual resultam algumas investigações no âmbito da psicologia genética e cognitiva⁵⁰. A obra de Piaget e o seu crescente interesse pelas questões do pensamento e do seu desenvolvimento conduziram Bruner (1966) ao campo da educação. Contudo, o seu aprofundamento conceitual, a descoberta da teoria de Vygotsky

⁵⁰ Alguns destes estudos foram publicados em Estudos de Psicologia Genética (Vol I e II, 1958) e *Studies in cognitive growth* (1966).

(1991) e os diálogos com outras áreas disciplinares⁵¹ levaram-no a distanciar-se da perspectiva de Piaget, por considerar que ela não valorizava a influência do contexto e da cultura no desenvolvimento da criança (Bruner, 1984b; Geenfield & Bruner, 1984).

Para Bruner (1966, 1997) a aprendizagem é um processo pessoal ativo de descoberta e, neste sentido, o pensamento e o raciocínio tornam-se mais sofisticados ao longo do tempo. Como referia o autor “aprender não deve conduzir-nos apenas a um determinado sítio, deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade (Bruner, 1998, p.39).

Neste sentido e contrapondo, a linearidade da relação estágio de desenvolvimento-idade, apresentada por Piaget (1983), desenvolve uma proposta alternativa onde concebe três estádios de aprendizagem: *estádio inativo*, *estádio iónico* e *estádio simbólico* (Bruner, 1966, 1984c). Numa fase inicial, o autor considera que a aprendizagem das crianças passa sequencialmente por estes estádios, estabelecendo conexões e gerando as suas próprias compreensões. Observações, posteriores, revelaram que as crianças podem agir nos diferentes estágios de forma não sequencial (Bruner, 2000). Contudo, esta concetualização pode ser interessante para os educadores que queiram perceber a forma como as crianças representam as suas ideias e pensamentos (Smidt, 2011).

As ideias de Vygotsky (1991), sobre a importância das interações entre os aprendizes mais experientes e os menos experientes (ZDP), bem como o uso dos instrumentos da cultura no processo de aprendizagem, tiveram um forte impacto na construção do pensamento de Bruner (1984b, 1998, 2000). Nesta formulação reconhece-se que a criança está disponível para utilizar o apoio dos outros na organização do seu pensamento, para desenvolver ações por ela própria. Na mesma aceção, Bruner com os colegas Wood e Ross (Wood, Bruner & Ross, 1976) utilizam a analogia do *scaffolding* (andaime) para designar o apoio que o adulto concede à criança para que ela caminhe na sua jornada de aprendizagem. Contudo, explicita que quando a criança está habilitada para agir sem apoio o *andaime* deve ser retirado. Esta concetualização tem importantes implicações, tanto na pedagogia da infância, como na formação dos profissionais, uma vez que acentua o valor das interações e da necessidade da sua aprendizagem por parte dos educadores, para melhor apoiarem as crianças. Como destaca Bruner (1997), no último prefácio do livro *o Processo da Educação* (1998), ao professor exige-se

uma vasta actividade especializada para levar o aluno a descobrir por si próprio – escorando a tarefa de modo a que apenas fiquem por resolver as partes ao alcance da criança; terá ainda que conhecer os elementos de uma solução que a criança reconhece, mas ainda não consegue levar a cabo (...) muita da aprendizagem depende de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também

⁵¹ Smidt (2011) refere que Bruner recebe influências de diferentes teóricos, entre eles, destacam-se Berry Brazelton (pediatra), Leonard Broom e Claude Levi-Strauss (antropólogos) Noam Chomsky e Clifford Geertz (Linguistas).

conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos possíveis em que determinadas proposições, possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas (pp.14-15).

Outra importante conceitualização, advém dos estudos que Bruner (1984d, 1984e, 2000)⁵² realizou com bebês sobre a aquisição da linguagem e do pensamento, levando-o a considerar que os bebês, desde que nascem e possivelmente antes, são *seres competentes e comunicativos*. Segundo o autor os bebês possuem a capacidade de controlar o seu comportamento de forma a responder aos estímulos ambientais. Além disso, comunicam através das suas ações, gestos, sons e expressões. Para Bruner (1984d, 1984e) as crianças conseguem redefinir as suas ações, por forma a conseguir a sua satisfação, o que as torna *formuladores de hipóteses*. Inicia, a partir desta aceção, aquilo que mais tarde virá a ser a sua definição de *agência* (Smidt, 2011).

Esta perspetiva enfatiza a ideia de que o desenvolvimento das crianças se deve realizar em *ambientes de oportunidade* (Bruner, 2000), onde sejam promovidas *interações agenciadoras* e a *autoiniciação*. Para Bruner (2000, p.114) a *autoiniciação* significa possibilitar à criança o controle daquilo que pretende fazer e, neste sentido, será importante promover uma *cultura habilitadora* que favoreça uma “aprendizagem participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p.118).

Estas ideias foram bem acolhidas nos meios políticos e reformadores que, preocupados com a pobreza, o racismo e a alienação da vida mental, encontraram nelas um conforto para criar programas educativos que “compensassem, os défices criados pela penúria cultural” (Bruner, 2000, p.13). Um desses Programa foi o *Head Start*. No livro “Cultura da Educação”, Bruner (2000) enfoca o seu desagrado com a interpretação realizada sobre as suas ideias, afirmando que

a descoberta da importância da primigénia interacção humana e do papel da actividade auto-iniciada e autodirigida no estabelecimento da interacção foi um importante passo em frente. Mas nunca devia ter levado os investigadores ou educadores a uma noção tão etnocêntrica como ‘privação cultural’. Tal privação foi interpretada de um modo estreito (...). Deixou pouco espaço para as identidades culturais e para as particularidades das crianças e das famílias de etnias diferentes e de classe social inferior a ela expostas. Deixou por examinar a natureza das culturas e grupos humanos e das necessidades que os seres humanos têm de preservar um sentido da sua própria identidade e tradição (p.114).

Partindo da valorização dos contextos e da cultura desenvolve a ideia de *pedagogia cultural*, não se preocupando apenas com o modo como a mente funciona, mas sobretudo com a forma como a criança aprende e o que lhe permite desenvolver-se. Constitui-se como uma

⁵² Bruner realizou colaborativamente experiencias com Brazelton e com Kalnins sobre o comportamento dos bebês logo após o nascimento. Esses estudos demonstraram que os bebês eram competentes e que eram formuladores de hipóteses (Smidt, 2011).

pedagogia que valoriza a interação comum, enquanto atividade que ajuda a criança a conhecer o mundo (Bruner 2000), mas também o papel constituinte da cultura⁵³ na construção de significados.

Como enuncia Bruner (1997) “a criança não entra na vida do seu grupo como num desporto privado e autístico de processos primários, mas antes como participante num processo público mais vasto, no qual se negociam os significados públicos” (p.24).

A pedagogia da infância recolhe também o contributo de Bruner (2010) sobre a narrativa, enquanto meio de dar sentido ao mundo e à experiência. Como salienta Kishimoto (2007) a narrativa, como forma de discurso oral, descreve factos em sequência do passado, real ou imaginário e é essa sequência que veicula o significado. Neste sentido, a narrativa representa um meio através do qual a criança “começa a participar na cultura, usando a linguagem e o seu discurso narrativo *in vivo*” (Bruner, 1997, p.133). Segundo o autor é indispensável que o sistema de ensino ajude os que estão em crescimento numa cultura, a descobrir uma identidade dentro dessa cultura, esclarecendo que “só na forma narrativa poderá cada qual construir uma identidade e descobrir um lugar na cultura a que pertence. As escolas podem cultivá-la, alimentá-la, deixar de a dar por garantida” (Bruner, 2000, p.69).

Como se enfatizou a teorização de Bruner (1949, 1966, 1984a, 1991a, 1991b, 1997, 1998, 2000, 2004, 2010) tem implicações importantes na *práxis* pedagógica. Como nos lembra o autor “a educação é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros e os seus modos de conhecer às necessidades da cultura” (Bruner, 2000, p.70). As suas ideias remetem para a importância da definição clara das intencionalidades educativas, o que assume repercussões diretas nas dimensões da pedagogia da infância, tal como se explicitará de seguida

3.2.1. O Espaço e os materiais

Bruner (2000) atribui ao contexto um papel fundamental na aprendizagem. A aprendizagem pela ação realiza-se através da manipulação dos objetos, não como mera manipulação imitativa ou reprodutora, mas antes como ação intencionalmente conduzida pelo propósito individual. Para o autor “a mente é uma extensão das mãos e das ferramentas que usamos e dos trabalhos a que as aplicamos” (p.198).

Como sugere Kishimoto (2007) estas ideias tem importantes implicações na prática pedagógica, uma vez que colocam a tónica na importância da organização espacial, com áreas e materiais que estimulem a criança a tomar iniciativas, criando um ambiente emocional confortável, sem ruídos visuais ou acústicos, ajustado em termos de pessoas e de materiais.

⁵³ Bruner (1997) baseia-se na ideia de Geertz ao referir que “sem o papel constituinte da cultura somos monstruosidades inexequíveis (...) animais incompletos ou inacabados que só se completam a si próprios através da cultura” (p 23).

Estas condições contextuais impelem a criança a agir intencionalmente e a definir os seus propósitos.

O espaço bruneriano constitui-se como uma oportunidade para agir, pensar e comunicar. Configura-se como um “*ponto de partida* que permite desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 2000, p.109). Todavia, o espaço de aprendizagem não é concebido pelo autor como algo meramente físico. A *ação capacitante* depende da existência de um espaço social. Para Bruner (1997) os artefactos sugerem ações diferenciadoras e, porque estão impregnados de cultura, constituem-se como veículos de apropriação dessa mesma cultura. Considera, o autor, que pensar envolve aprender a utilizar os instrumentos culturais, simbólicos e materiais tendo em conta as especificidades da sua utilização (Bruner, 1998).

Os materiais são concebidos por Bruner (1984f) como oportunidades de ação e interação que facilitam o jogo. Para o autor, o jogo permite aprender em situação, pensar a ação que se desenvolve, bem como a contrução de regras de funcionamento social. A atividade de manipulação dos objetos, através do jogo, favorece o diálogo e a construção de uma narrativa da ação.

Segundo Bruner (2000) os materiais, enquanto instrumentos de cultura, disponíveis para serem utilizados pelas crianças, “refletem sempre valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores nunca estão isentos de considerações de classe social, de parentesco e de privilégios do poder social” (Bruner, 2000, p.49). Decorre, desta aceção, a importância do papel do educador na seleção intencional dos instrumentos que disponibiliza para as experiências de aprendizagem da criança. Nesses instrumentos incluem-se os objetos do dia a dia, os brinquedos, os jogos, as canções, as histórias, bem como os instrumentos utilizados pelas ciências humanas e sociais, naturais, matemáticas e artes.

O espaço educativo é concebido por Bruner (2000) a partir do construtivismo sociocultural que valoriza a ação da criança no contexto cultural, destacando que existe uma interação ativa entre a realidade e o sujeito na contrução de conhecimentos, sentimentos e emoções.

3.2.2. O tempo

O trabalho que Bruner (1984d) desenvolveu, com bebés levou-o a perceber a importância de uma rotina diária estável. As repetições cíclicas desenvolvidas pelos adultos, com pequenas variações, representam um importante meio para construir significados sobre o mundo que os rodeia e sobre os adultos com quem interagem. São as ações dos adultos, desenvolvidas durante a rotina diária, que estruturam a atividade espontânea da criança (Smidt, 2011).

Decorre desta perspetiva que cada momento do dia se deve constituir como uma oportunidade. A organização do tempo deve ser facilitadora da ação da criança com os materiais, experimentando as suas possibilidades e dialogando a sobre as suas realizações. As ideias de Bruner (2000) sobre a importância do adulto, enquanto *andaime*, no processo de construção de significados sobre a realidade, realçam uma dinâmica temporal, profundamente interativa, dialogante e reflexiva.

Para Bruner (1998) a escola é “uma cultura” que “dá forma à vida e à mente humanas, confere significado à acção ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes” (p.44). Constitui-se como “um jogo de técnicas e procedimentos para entender e manejar o mundo de cada um” (Bruner, 2000, p.134). Esta concetualização destaca o papel da *narrativa* enquanto procedimento para entender tais considerações. A aprendizagem das subtilidades da *narrativa* é uma das vias de pensar a vida. Como destaca o autor a escola, *contexto vivo*, comprometida com a cultura, deverá estruturar-se a partir de uma forma narrativa que permita compreender o “presente, o passado e o possível, humanos” (Bruner, 2000, p.129). A sequência do tempo escolar constitui-se, tal como na narrativa, como uma sequência de eventos que veiculam o significado, que apresentam o inesperado, algo que a criança tem razão para colocar em dúvida e que a induz à descoberta de soluções. O dia escolar constitui-se como um tempo sequencial que se afirma como um todo e que é intencionalmente pensado e estruturado em cada uma das suas partes. Apresenta a *estrutura de um tempo comprometido*, com segmentos, mas sem seguir o tempo do relógio, sendo marcado, antes, pelo desenrolar dos acontecimentos, o que implica respeitar os diferentes ritmos e formas de significar. Será como enuncia Bruner (2000), citando Ricoeur, *um tempo humanamente relevante*, cuja significação é fornecida pelos significados atribuídos aos eventos, numa cultura de participação e cooperação.

3.2.3. As interações

A relevância atribuída por Bruner (1998, 2000) à experiência e à cultura, na educação, leva-o a salientar que a aprendizagem não é um ato passivo, nem tão-somente individual. O autor situa a aprendizagem como uma construção “de nós mesmos como *agentes* animados por intenções autogeradas” (p.35) no seio de comunidades, através de processos de intercâmbio e negociação que favorecem a criação de uma cultura de participação.

Para Bruner (2000) um importante papel da educação é o de ajudar as crianças a construir uma *Consciência de Si* que implica, necessariamente, “o reconhecimento do outro como um Si mesmo” (p. 59). Como salienta o autor as pessoas experimentam-se a si mesmas como *agentes*, não apenas por levarem a cabo uma atividade, mas porque estabelecem *encontros agenciadores* com o mundo. Nesta aceção as crianças são perspetivadas como

seres pensantes que constroem e partilham os significados, através das interações com os outros e do envolvimento com os instrumentos da cultura. Esta visão destaca o importante papel de colaboração e diálogo que os educadores devem promover com as crianças no decurso do processo educativo. Para o autor, entre o educador e a criança, deve existir uma transação dialógica que permita à criança ir complexificando o seu pensamento para atribuir significado ao mundo que a rodeia (Bruner, 1998). Importa, contudo, salientar que o apoio que o educador dá à criança, nunca a deve substituir na construção de significados por ela própria. O educador é um *andaime* que “por meio do discurso da colaboração e da negociação” ajuda a criança a construir significados (Bruner, 2000, p.86). Como explicita Bruner (2000)

o conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso dentro de uma comunidade *textual*. As verdades são produto do argumento da prova, mais do que da autoridade textual ou pedagógica. Este modelo de educação é mutualista e dialético, mais preocupado com a interpretação e a compreensão do que com a perfeição do conhecimento factual ou de realizações já exercitadas (...) Tenta estabelecer um intercâmbio de entendimento entre o professor e a criança (p.86).

Neste sentido, acentua-se a importância de criar espaços escolares, que em si mesmos, se constituam como um exercício de coletividade, onde cada um se constrói a partir dos referentes construídos pelo grupo. O educador é o maior responsável por manter esse clima de vivência social, de intercâmbio e negociação, devendo ser um habilitador, um *primus inter pares*. A este propósito refere Bruner (2000):

a minha concepção de escolas e pré-escolas corresponde ao desempenho de uma função renovada dentro das nossas sociedades em mudança. Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução dos problemas, na contribuição de todos para o processo da educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e trabalho recíproco. Que estas escolas possam ser um lugar de *práxis* (e não apenas de proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê” (p.115).

Emerge desta ideia que a escola deve funcionar como uma comunidade de prática, capaz de agenciar os seus membros e de favorecer as permutas simbólicas, através de um conjunto de iniciativas que envolvam conjuntamente as crianças, os pais e os educadores (Bruner, 2000).

3.2.4. As atividades e projetos

Como se referiu anteriormente, na perspetiva de Bruner (1997, 1998, 2000) a criança é um ser competente que realiza ações intencionais e a aprendizagem é um processo complexo

que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as significações sobre o mundo⁵⁴ na interação com os instrumentos da cultura e com os adultos. Estas ideias têm importantes implicações na pedagogia da infância, uma vez que levaram o autor a pensar sobre o que é relevante fazer na escola, como o fazer e para quê. Nesta aceção, o autor considera que as atividades devem ter em conta quatro aspetos fundamentais: a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura.

Para Bruner (1984g) a atividade contrapõe-se ao mero movimento. A atividade requer a condução e a regulação do movimento para alcançar um certo objetivo específico. Para regular a ação intencional é necessário ter a oportunidade de comparar o que se tenta fazer com o que se faz de facto, utilizando essa diferença como fator de correção. Neste sentido o autor revela que a intencionalidade precede a habilidade, referindo que as intenções deliberadas sobre a utilização dos objetos vão progressivamente mostrando a autonomia da criança.

A aprendizagem, enquanto ato de motivação e de descoberta, deve ter o propósito de ir para além da transmissão e da repetição. Apenas a atitude de refletir sobre as ações que o próprio desenvolve possibilita a descoberta de soluções. Na análise que faz da obra de Bruner, Kishimoto (2007) considera que na aceção do autor “o aprender só tem significado quando se constrói, o que implica descobrir” (p.257). Para Bruner (1984f, 1998, 2000) existem duas estratégias importantes que ajudam as crianças a descobrir, a refletir, a colaborar e a contatar com a cultura: o jogo e a narrativa.

O jogo proporciona uma excelente oportunidade para ensaiar a combinação de condutas que nunca seriam experimentadas sob pressão. A oportunidade repetida de jogar permite à criança desenvolver as suas capacidades de observação e a possibilidade de refletir sobre as ações. Além disso, o jogo está situado no simbolismo permitindo a adaptação dos materiais a situações novas. Neste sentido, a transformação simbólica do jogo produz consequências na aprendizagem da criança, uma vez que serve de veículo para contatar com as convenções sociais. Como refere Bruner (1984d) “o jogo simbólico qualquer que seja a função que cumpra para a criança a um nível individual, na resolução dos próprios problemas, ou na consecução dos seus desejos, ao nível da fantasia tem uma função mais importante, serve para lhe ensinar as convenções sociais” (p.64).

⁵⁴ A ideia de *currículo em espiral*, apresentado por Bruner (1998) no livro *o Processo da Educação* é um dos conceitos mais polémicos da sua concetualização que se inclui na 1ª fase do seu trabalho, na qual o autor segue uma linha mais experimentalista, dentro da psicologia cognitiva. O autor coloca a hipótese de que “qualquer ideia pode ser honestamente apresentada e com utilidade nas formas de pensar a criança em idade escolar, e de que mais tarde estas primeiras representações se poderão dificilmente tornar mais fortes e precisas, em virtude dessa aprendizagem anterior” (Bruner, 1998, p.51). Apesar da polémica, pensamos poder considerar que esta ideia nos ajuda a refletir sobre as atividades que se desenvolvem com as crianças. As crianças em idade pré-escolar necessitam que se pense um currículo que a encoraje a construir significados e a partilhá-los. A honestidade com que se desenvolve o trabalho em educação de infância implica o reconhecimento das características das crianças, dos seus interesses e necessidades e a capacidade de construir um currículo com relevância social (sobre a questão da honestidade ver Bruner, 1984a, p.205).

Através do jogo a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e de ação. Na interação com o adulto, o fazer e o dizer, apresentam uma unidade funcionalmente inseparável. Como se referiu no ponto anterior, os processos de colaboração são fundamentais na construção partilhada dos significados. Mas isso não subestima o encorajamento de atividades autoiniciadas pela criança. Como revela Bruner (2000) “as crianças podem assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Podem começar a pensar sobre o seu pensamento e sobre o mundo” (p.77).

O papel do adulto será o de introduzir no ambiente o invulgar e que leve as crianças a explicá-lo. Os ambientes desafiadores, nos quais as crianças procuram encontrar significações para o que não é canónico, ajudam-na a compreender as condutas humanas tidas como habituais e as que transgridem à ordem.

As ideias construídas por Bruner (2000, 2010), em torno da *narrativa*, sugerem um conjunto de atividades que devem se desenvolver em contexto escolar. A primeira é a valorização das histórias enquanto instrumentos de cultura que proporcionam diferentes leituras sobre o mundo. Isto leva-nos a considerar a importância de encontrar momentos para contar histórias de diferentes géneros, favorecendo a expressão das crianças sobre as mesmas. Mas também a criação de espaços que levem as crianças a criar as suas próprias histórias e a exprimir os seus sentimentos. As canções, as dramatizações, a ficção e o teatro são atividades que apoiam a construção dessas narrativas. No entanto como revela Bruner (2000), é importante que estas *artes da narrativa* não apareçam como mera *decoração* dos tempos das crianças mas como intencionalidade educativa (p.66).

Ao contar e ouvir histórias, as crianças desenvolvem, não apenas a sua consciência sobre o mundo, mas a sua linguagem. Daí a importância de introduzir diferentes tipos de texto, como as poesias, as parlengas, as lengalengas os destrava-línguas. Estes jogos linguísticos apelam à participação da criança e, através de processos de colaboração competentes, apoiam o seu desenvolvimento linguístico.

Outra ideia importante em Bruner (2000) liga-nos à conceção holística da aprendizagem enquanto construção narrativa da realidade. Valoriza-se nesta aceção o currículo interdisciplinar e integrador desenvolvido a partir de projetos centrados na descoberta. Como explicita o autor será a partir de ações intencionais que surgem os questionamentos relevantes. Estes questionamentos partilhados, numa comunidade habilitadora, induzem à discussão e à reflexão. A procura da resposta leva o grupo a contactar com os instrumentos culturais (pessoas mais sabedoras, a internet, os livros, os mapas, a natureza...) que lhes permitam construir significados mais complexos sobre a realidade em estudo.

3.2.5. Observação, planificação e avaliação

Na conceitualização bruneriana reconhece-se o valor da observação e da escuta da criança. Este processo, para o autor, exige formação e reflexão sobre as interações que os profissionais realizam. No texto “Jogo, pensamento e linguagem”, Bruner (1984f) sugere que os profissionais gravem alguns momentos de interação com as crianças como meio de reconhecer as potencialidades e fragilidades dessa mesma interação. Refere o autor que

unicamente através da escuta, [os profissionais] são capazes de se dar conta, da forma como estavam a subestimar ou a sobrevalorizar o que a criança podia fazer, a sua capacidade para assumir ou manter a iniciativa ou a conversação. Dão-se conta da forma como estão a dominar a situação, a explorar a atividade, etc. (pp.218-219)⁵⁵.

Apesar de considerar que a observação da ação da criança não é um processo fácil, reconhece que é o único meio que ajuda os profissionais a compreender os processos que as crianças utilizam para realizar os seus projetos. Importa observar com detalhe para poder descobrir os cenários de ação construídos pelas crianças.

Todavia, Bruner (1998) salienta que alvo da observação não é o comportamento, mas a ação. O objetivo da observação não é registar os acontecimentos da vida quotidiana. Para o autor um dos problemas da observação é ser muito genérica, não incluir os pormenores, já que, os aspetos que, tendencialmente, não se observam nas interações diárias, deveriam ser o conteúdo do registo. Como expressa Rogoff (2005) as particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias nos contextos. Neste sentido a observação deve focalizar-se nas “ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes” (Bruner, 1998, p.29).

Depreende-se que a planificação deve ter em conta os dados que se recolhem através dos processos de observação e de escuta. Constitui-se como um processo intencional que implica reflexão sobre as possibilidades, por forma a construir um ambiente de oportunidades para a criança. Mas a planificação é também um ato de cooperação, construído pelo grupo, que pretende desenvolver projetos e encontrar os caminhos que levam à descoberta da resolução dos problemas.

Para este estudo, recolhemos da teorização de Bruner (1949, 1984a, 1991a, 1991b, 1997, 1998, 2000, 2004, 2010) as seguintes ideias: *i)* a criança é, desde que nasce, um ser competente, que realiza ações intencionais; *ii)* o desenvolvimento cognitivo depende da interação e da iniciativa pessoal; *iii)* a aprendizagem é um processo complexo que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as suas significações sobre o mundo; *iv)* as atividades devem ter em conta a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura; *v)* o jogo é um meio através do qual as crianças aprendem as convenções sociais; *vi)* o adulto deve prestar

⁵⁵ Tradução própria

atenção à forma como as crianças interpretam os padrões que encontram nas suas experiências e como os usam para gerar regras; vii) a construção de ambientes desafiadores que apoiem a criança na sua compreensão do mundo e no desenvolvimento da criatividade; viii) a importância das atividades autoiniciadas, como meio de assumir responsabilidades e pensar sobre o seu pensamento; ix) os instrumentos da cultura possibilitam diferentes sobre o mundo, que devem ser valorizadas; e, x) a importância de narrar, enquanto processo de significar e compreender.

3.3. A pedagogia da autonomia e da esperança de Paulo Freire

Paulo Freire foi um pedagogo comprometido com a *educação popular*⁵⁶, concebendo-a como instrumento de *conscientização* que capacita os mais desfavorecidos, tanto para a aprendizagem como para a sua libertação enquanto cidadãos (Gadotti, 2003). Apesar de não se ter debruçado especificamente sobre a educação das crianças, algumas das suas ideias contribuem para uma reflexão profunda sobre a pedagogia da infância e sobre a *práxis* que se desenvolve nos contextos. As suas concetualizações, em torno da formação de professores, constituíram-se como uma fonte inspiradora para o processo de formação em contexto que se apresenta neste estudo.

A primeira ideia que recolhemos da teorização freiriana relaciona-se com a ideia de que o homem é um ser incompleto, inacabado. Como explica o autor “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (Freire, 1996, p.22). Nesta aceção o homem é um ser ativo que constrói o seu conhecimento desde que nasce e ao longo de toda a sua vida, na relação com o meio que o rodeia e com os outros. Esta ideia tem como primeira consequência, para este estudo, a visão de que a criança não é um ser à espera de vir a ser, mas antes uma etapa do ser inacabado, inconcluso, que vive, testemunha e constrói, através das experiências que realiza no mundo, “onde se faz gente”, construindo significados sobre o mesmo. Mas, para Freire (1996), a “experiência de existir” envolve necessariamente a linguagem, a cultura, a comunicação. Valoriza-se, nesta perspetiva, o papel do Homem como construtor da sua história num projeto pessoal e coletivo, carregado de possibilidades e ontologicamente consciente do seu inacabamento, “alicerçado num permanente movimento de busca e de ser mais” (Mendes, 2009, p.70).

Reconhece Freire (1997a) que o conhecimento é um processo criador que emerge através da invenção e reinvenção do questionamento inquieto e impaciente, mas esperançoso. Nesta aceção o conhecimento não se reduz a uma mera transferibilidade de saberes, mas aspira à transformação do sujeito cognoscente, porque transforma tanto aquilo que se conhece

⁵⁶ Paulo Freire, preocupado com as profundas desigualdades sociais que se observavam no Brasil compromete-se com a educação popular, designadamente com os mais desfavorecidos, aqueles que não têm voz e que designa por oprimidos.

como o conhecedor. Compreende que a situação gnosiológica é aquela em que o ato de conhecer não termina no objeto cognoscível, mas que se estende pela comunicação a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (Freire, 1996), sendo a relação dialógica “o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” (Freire, 1981a, p.116).

Daí que o pedagogo critique a *educação bancária*, normalizadora, bem como a naturalização das relações sociais e da valorização de uma determinada perspectiva de ver o mundo como visão única (Freire, 1997b). A questão gnosiológica em Paulo Freire (1981a; 1997a) reflete-se nas relações homem-mundo, educador-educando, ensino-aprendizagem, teoria-prática, objetividade-subjetividade. Salienta que para conhecer é necessário que o homem se situe no universo o que reflete uma visão integradora da aprendizagem, porque visa a compreensão multidimensional do humano (Gadotti, 2007). Para Freire (1997b)

a compreensão crítica do crescer entre nós, existentes, é que, ‘programados para aprender’, vivemos ou experimentamos ou nos achamos abertos a experimentar a relação entre o que herdamos e o que adquirimos. Tornamo-nos seres gene-culturais. Não somos apenas *natureza* nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética (p.84).

Compreende-se, nestas múltiplas integrações e conexões, a forma como a perspectiva freiriana “dá voz à complexidade” (Pintassilgo, 1998, p.11).

Segundo Scocuglia (2005) a concepção freiriana de que “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer” (p.82) tem implícita a ideia que os processos de aprendizagem são contextualizados, influenciados pela cultura e pela experiência de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção de saber. Na visão de Paulo Freire (1996) o que cada um aprende depende das condições de aprendizagem que possui, daí que seja necessário atender às diferentes comunidades com as quais a criança interage. Mas, o facto de se estar condicionado não significa que se esteja determinado, porque, para o autor, uma das verdadeiras vantagens dos seres humanos é ter-se tornado capaz de ir além das suas condicionantes fazendo emergir a “experiência realmente fundante do aprender” (Freire, 1996, p.13). Esta ideia constitui-se como um princípio para pensar a pedagogia da infância, porque remete para a necessária consideração ética de pensar a diferença das crianças, enquanto possibilidade de integração, de aprendizagem na diversidade sociocultural. Esta aceção realça a ideia de que a construção do conhecimento é, ao mesmo tempo, afetiva e social (Gadotti, 2007) sustentada numa relação dialógica e contextual.

Na perspectiva freiriana acentua-se a aprendizagem enquanto processo aberto e dialógico entre os interlocutores permitindo construções recíprocas (Freire, 1997a). Estas ideias têm consequências na pedagogia da infância, uma vez que desafiam a assimetria das relações entre educadores e crianças, impelindo à construção de um relacionamento mais democrático e dialógico. Aponta-nos o caminho para a pedagogia do diálogo que implica dar e receber emoções, experiências e conhecimento, de forma recíproca entre adultos e crianças. As experiências educativas surgem como um mundo de possibilidades onde a criança pode experimentar relações humanas significativas e, a longo prazo, desenvolver por si só essas mesmas relações (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Como nos informa Freire (citado por Shor & Freire, 1986)

a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [e] a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (p.69).

Recolhemos daqui, para este estudo, a ideia de que a comunicação entre as crianças e os educadores é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Ao comunicar as suas experiências a criança revela-se, fala do que sabe e da forma como aprendeu, fica disponível para questionar a realidade, posicionando-se sobre ela e permitindo que os outros participem das suas construções. Reconhece-se que as crianças são seres humanos com direitos que devem ser ouvidas sem lhes impor uma forma única de ver o mundo. Neste sentido, o diálogo constitui-se como uma *práxis social* através da qual as crianças se vão apropriando da realidade, instigadas pelos educadores a formular hipóteses e a pensar sobre as suas significações, o que supõe ação e reflexão (Freire, 1981a).

Como advoga Paulo Freire (1979a) para que cada um possa participar na transformação da realidade precisa de auxílio para “tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformá-la” (p.22). Esta aceção tem duas implicações para este estudo. Por um lado, a compreensão de que o educador se compromete com a coconstrução do conhecimento das crianças, desafiando a sua curiosidade e criatividade para encontrar novas possibilidades de ação em situações complexas. Por outro, esta relação permite ao educador reconstruir a suas ideias sobre as crianças e sobre a situação educativa, tomando consciência das suas opções pedagógicas. Esta atitude implica reflexividade permanente e abertura, compreendendo que as possibilidades de mudança se configuram nas relações dialógicas. E, como explicita Freire (1996), “o educador também precisa de ser educado”, procurando demonstrar a dialética que existe entre o ensinar e o aprender. Compreende-se assim, que o educador é um aprendiz permanente e que aprende em companhia com as crianças, com os colegas e as comunidades. Mas não aprende no vazio, aprende ao projetar a sua ação numa

atividade reflexiva, consciente que “envolve intencionalidade, temporalidade e transcendência” (Freire, 1981a, p.53).

A educação é, desta forma, *conscientização*, enquanto processo “pelo qual, na relação sujeito-objeto (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto” (Freire, 1981a, p.113). A *conscientização* freiriana revela a pessoa, consciente de si própria, integrada no seu contexto natural e social que reflete sobre esse contexto que, ao envolver-se nele e com os outros, realiza ações. Situa-se na rede complexa de uma realidade espacial, temporal e relacional. No processo de passagem à consciência crítica “a realidade de cada pessoa aparece-lhe como objeto, como uma relação a que faz face e não já como um meio em que se dilui” (Pintassilgo, 1998, p.13).

Neste sentido não há *conscientização* fora da *práxis*, fora da unidade teórico-prática, da reflexão-ação. A *práxis* é sempre animada por valores e por sistemas de pensamento. A teoria só se consolida e confirma na prática assumida e refletida (Pintassilgo, 1998). A *práxis* freiriana é entendida como unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão do homem sobre o mundo, salientando a capacidade que o homem tem de agir sobre o mundo e de o transformar (Freire, 1979).

Salienta-se, assim, a importância de uma educação conscientizadora na qual o educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento. Como afirma Gadotti (2007 “a educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo em ‘círculo cultural’, das situações-problema retiradas da realidade do educando” (p.35).

Recolhemos, para este estudo, um conceito amplo de *círculo de cultura*⁵⁷, enquanto espaço onde todos educadores, crianças, famílias e comunidade são convidados a participar num processo de conscientização sobre a realidade que os envolve e que necessita ser problematizada. Decorre daqui a importância da construção de comunidades de aprendizagem que não se restrinjam à sala de atividades, porque todos (educadores, crianças, famílias e comunidade) necessitam de apoio para desocultar a realidade, descobrindo *temas geradores*⁵⁸ a partir dos quais possam chegar à compreensão de que não há relações de causa efeito biunívocas, mas tudo é simultaneamente causa e efeito numa imbricada teia de relações múltiplas.

⁵⁷ “Os Círculos de Cultura de acordo com Paulo Freire (1980) são “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (p 141-142).

⁵⁸ Paulo Freire explica a sua conceção de tema gerador, nos livros *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Ação cultural para a liberdade* (1981a). A sua proposta educativa (de alfabetização) parte da análise da realidade e da situação em que o aprendente se encontra. Através do diálogo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Segundo Freire (1970) o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Estes temas são geradores porque qualquer que seja a natureza da sua compreensão, ou a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas.

Esta ideia tem implicações na formação dos educadores, uma vez que apela para a construção de espaços e tempos de trabalho, de pesquisa e problematização das práticas e vivências, utilizando o diálogo e as experiências reais vividas como ponto de partida para a reflexão. Espaços e tempos nos quais todas têm liberdade de se expressar, “ler e escrever o mundo” em que estão inseridas, ressignificando as suas práticas e concepções. Parte-se do princípio freiriano de que a mudança é difícil, mas é possível (Freire, 1997a), compreendendo que, para mudar, em primeiro lugar é necessário tornar consciente as práticas que cada um desenvolve, apoiando-as no seu esforço *conscientizador*. A pedagogia freiriana imbuída de um sentido holístico e integrador funda-se numa concepção democrática da educação e aponta os saberes que considera necessários à prática educativa democrática.

O pedagogo lembra, em “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996), a importância da *rigoriedade metódica* que permita aos educandos aproximarem-se do conhecimento com atitude crítica face ao mesmo. De acordo com Freire (1996), esta rigoriedade só é possível quando os educadores e os educandos são “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (p.13). No entanto, o autor afirma a necessidade de criar condições para que tais disposições floresçam. Valoriza a *pesquisa* como meio de conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar a novidade, considerando que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se aperceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p.14).

Uma concepção democrática da educação implica, para Freire (1996), e como salientamos anteriormente, o respeito pelos saberes do educando, como condição importante para a construção da sua identidade cultural, ensaiando a experiência profunda de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (p.18). Mas implica também a atenção à ética e à estética das relações alicerçadas no respeito, na integridade, na negociação e na construção de olhares plurais sobre o mundo. Exige, por isso, o respeito pela autonomia do educando, enquanto imperativo ético que permite que as crianças “aprendam e cresçam na diferença, sobretudo no respeito por ela” (p.25). A este propósito o autor critica a atitude autoritária dos professores afirmando que

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p.25).

Os princípios éticos da educação preconizada por Paulo Freire (1996, 1997a) assentam numa pedagogia do diálogo que apela para a necessidade de saber escutar. Como sustenta o autor “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes

necessário ao aluno em uma fala com ele” (Freire, 1996, p.43). E é a partir desta escuta que o educador poderá apoiar as crianças nas leituras que fazem do mundo, pois só escutando se compreendem as significações construídas e os caminhos a seguir. Neste sentido, a ideia de currículo presente na pedagogia freiriana, ultrapassa a mera narração dos conteúdos programáticos que coloca o educador na posição de narrador e os educandos na posição de ouvintes, para se situar numa ideia democrática de currículo construído a partir da reflexão coletiva e problematizadora que faz emergir uma aprendizagem coconstruída (Freire, 1970).

Na esfera dialética em que se constrói o ensino-aprendizagem, preconizado por Freire (1996, 1997b), impõe-se a reeducação dos educadores enquanto agentes do processo de resignificação pedagógica, da assunção da sua atividade profissional como um compromisso social e ético. Para Freire (1978)

o educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (p.13).

Nesta linha de análise uma pedagogia problematizadora é uma pedagogia em constante renovação e, nesse sentido, emancipadora e esperançosa, porque não paralisa no conformismo, realizando-se antes na descoberta quotidiana de novas possibilidades.

Emerge da proposta de Paulo Freire (1970, 1981a, 1981b, 1996, 1997a, 1997b) um conceito de pedagogia holística, integradora, contextual, realizada na *práxis*, que demanda uma profunda transformação paradigmática, fundada numa leitura contínua e crítica do mundo que, quotidianamente, estimula o pensamento e a ação educativa.

A leitura dos princípios pedagógicos freirianos (1970, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1996, 1997a, 1997b) favoreceu a construção de olhares mais amplos sobre o conceito de criança, enquanto agente construtor do seu conhecimento, cuja educação deve ser pensada a partir das suas condições existenciais. Sob esta influência concetual, compreendemos que a ação pedagógica dos educadores não poderá ser neutra, assentando, antes, em pressupostos de intencionalidade ética e democrática, onde o respeito pela diferença se constitui como uma possibilidade de aprendizagem e uma construção cooperada.

Esta perspetiva tem consequências importantes na formação dos educadores, pelo carácter isomórfico de que se reveste. Acreditamos que a indagação, a dialogia, e a escuta, enquanto método de desocultação da realidade profissional, construída cooperadamente, contrariará uma postura pedagógica conformante e conformadora da realidade, ajudando os educadores a posicionar-se criticamente face às suas práticas pedagógicas, fazendo do quotidiano educativo uma experiência sempre renovada. Neste sentido, a formação a partir das

condições contextuais dos profissionais configura-se como um compromisso social e organizacional com a mudança.

Ao anunciar as estruturas humanizantes fundadas na *dialogicidade*, na escuta e na conscientização, a pedagogia assume o seu caráter emancipador e transformador, porque agenciam os educadores, as crianças e as suas famílias na construção de uma outra realidade possível (Freire, 1970).

4. Modelos pedagógicos respeitadores da voz das crianças

Nos pontos que se seguem procuraremos aprofundar mais a ideia de como se pode contrariar uma linha pedagógica transmissiva e constituir uma prática alternativa. A prática alternativa que pesquisamos procura entender, sobretudo, as imagens que os educadores, que utilizam uma pedagogia participativa, têm construído de si mesmos e das crianças com quem trabalham. Queremos compreender os significados que duas abordagens pedagógicas: o modelo curricular HighScope e a Pedagogia-em-Participação, desenvolvida pela Associação Criança nos oferecem para (re)situar, tantos as representações como as práticas que se desenvolvem em contexto.

Compreendemos, através da imersão nas concepções pedagógicas anteriormente explicitadas, que uma condição necessária para construir uma prática participativa é formar uma maneira ativa de resistir à ligação causal saber-poder, assumindo o caráter socialmente construído do conhecimento, assente numa atividade dialógica e reflexiva, na qual as crianças, os educadores e a organização são entendidos como agentes em desenvolvimento. Neste sentido, a partir da análise das duas abordagens pedagógicas participativas enunciadas queremos expandir o nosso horizonte praxiológico sobre a forma como se constrói, na prática, uma pedagogia que respeita as crianças e os educadores, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e social.

4.1. O Modelo HighScope: a aprendizagem pela ação

O modelo curricular HighScope é uma abordagem pedagógica de educação de infância que oferece aos educadores um conjunto de ideias e práticas sustentadas no desenvolvimento da criança, ao valorizar a ação no seu processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007).

Este modelo emergiu do trabalho desenvolvido por David Weikart e seus colegas, no Perry Preschool Project, a partir da ideia de que a educação de infância era a base educacional para prevenir o insucesso das crianças das zonas pobres na escola (Schweinhart & Weikart,

2010). O projeto iniciou-se em 1962 e envolveu o trabalho com crianças de 3 e 4 anos, reuniões com a equipa pedagógica e a visita semanal à casa das crianças.

Conforme explicitam Schweinhart e Weikart (2010) o modelo HighScope tem, ao longo dos tempos, estabelecido diálogo com algumas linhas conceptuais que fazem com que seja um modelo em constante atualização. O programa sustentou-se, desde o seu início, na educação progressiva de Jonh Dewey e nas teorias de desenvolvimento da criança de Jean Piaget⁵⁹. A estrutura curricular do modelo assenta na grande finalidade piagiteana da construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a). Mais recentemente, esta abordagem recebe também os contributos do trabalho sociocultural de Lev Vygotsky (1991) que enfatiza o papel substantivo dos adultos, pais ou profissionais de educação de infância, oferecendo apoio emocional e interagindo, intencionalmente, para ampliar a linguagem e as aprendizagens das crianças (Connor, 2008). Na última década, o modelo fundamenta-se também nos contributos da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, particularmente nos estudos desenvolvidos por Clements (2004) Gelman e Brenneman (2004), a National Research Council (2005) e as reflexões críticas apontadas por Bruer (1998) sobre as ligações entre a neurociência e a educação das crianças, mas também nas ideias de Shore (1997) e de Thompson e Nelson (2001) (citados por Schweinhart & Weikart, 2010).

No modelo HighScope a criança é reconhecida como um aprendiz ativo, que aprende melhor a partir das atividades que ela própria planifica, desenvolve e sobre as quais reflete. Como salientam Hohmann e Weikart (2007) a “aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança através da sua acção sobre os objectos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22). Este tipo de aprendizagem é considerada, pelos autores, como necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento.

Tomando como referência o trabalho de Vygotsky (1991, 2007) as atividades são desenvolvidas num contexto social, onde o adulto, assumindo o papel de observador-participante, torna possível que as crianças estejam envolvidas em experiências intrinsecamente interessantes, potenciadoras de reflexão e resolução de problemas, desencadeando uma reorganização da compreensão que a criança tem do mundo (Epstein, 2007a). Os adultos usam uma linguagem complexa enquanto observam, apoiam e expandem o trabalho da criança para níveis de maior complexidade.

⁵⁹ Para analisar a evolução curricular do modelo curricular HighScope e a sua fundamentação teórica *vide* Oliveira-Formosinho (2007a). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância, *In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*, (pp.41-92). Porto: Porto Editora.

Para que as experiências de aprendizagem sejam estimulantes e favoreçam a iniciativa, a resolução de problemas e as decisões das crianças, o adulto tem um papel fundamental na organização do espaço por áreas de interesse, na estruturação de uma rotina diária favorecedora de diferentes tipos de interação e no apoio que lhes disponibiliza, envolvendo-se com elas em diálogos que as guiem, expandam os seus planos e as ajudem a pensar.

Os adultos encorajam as crianças a fazerem escolhas, a resolverem problemas, acompanhando-as nas atividades que elas iniciam ou naquelas que eles propõem. Todas estas atividades contribuem para a aprendizagem dos indicadores chave de desenvolvimento (KID) que abrangem todas as áreas de desenvolvimento: intelectual, social e físico (Epstein, 2008)

No modelo HighScope existe uma grande preocupação com a intencionalidade educativa. Como salienta Epstein (2007b) “ser intencional significa agir com um propósito e um plano para o alcançar. A intencionalidade dos atos surge da cuidadosa reflexão, considerando o seu efeito potencial” (p.4). Neste sentido, na abordagem HighScope não há lugar para o didatismo, uma vez que se considera que para a criança aprender tem que experimentar o mundo, refletir sobre ele e criar significados a partir dessas experiências. A intencionalidade refere-se, então, à forma como os adultos interagem com as crianças e estabelecem relações autênticas baseadas na construção do pensamento compartilhado (Epstein, 2007b). Daí que toda a estrutura curricular do modelo seja intencionalmente pensada, para apoiar a aprendizagem ativa, pois tal como refere Lockhart (2011), esta pode ocorrer em qualquer momento do dia. Mesmo durante os cuidados corporais os educadores HighScope encontram oportunidades para estimular a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, atender às suas necessidades físicas.

No Modelo HighScope consideram-se alguns aspetos favorecedores de um currículo centrado na aprendizagem ativa e participativa das crianças que se explicitam de seguida.

4.1.1. O papel dos educadores

Os educadores, tal como as crianças, são considerados, no modelo HighScope como aprendizes ativos. Através da avaliação e planificação diárias, tendo em conta os indicadores-chave de desenvolvimento (KIDs), os educadores acedem às experiências das crianças e avaliam continuamente o ambiente onde se realiza a aprendizagem para se apropriarem da imagem global dos interesses e habilidades de cada uma. Os educadores assumem-se como uma equipa pedagógica de apoio, observando as interações dos colegas com as crianças e refletindo colaborativamente sobre os modos de ação de cada um, desafiando, desta forma, o seu desenvolvimento profissional contínuo (Schweinhart & Weikart, 2010).

Uma das preocupações dos educadores é a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a confiança, a autonomia e a iniciativa das crianças. Para tal, existem *cinco ingredientes* fundamentais que guiam os educadores nesse objetivo: i) a organização dos espaços e dos materiais, considerando a sua abundância, a adequação à idade e a possibilidade de terem diversas utilizações. A valorização deste aspeto relaciona-se com a ideia piagetiana de que as aprendizagens se realizam através da ação direta das crianças com os materiais (Piaget, 1983); ii) a manipulação ativa dos objetos, tendo em conta que a criança ao experimentar os materiais tem oportunidade de os explorar, com todos os sentidos, combinando e transformado a sua utilidade inicial; iii) a escolha, permitindo que a criança decida o que quer realizar, pois a aprendizagem resulta das tentativas que a criança faz para defender os seus interesses e prosseguir nos seus objetivos; iv) a valorização da comunicação, da linguagem e do pensamento da criança. As crianças comunicam as suas ideias, necessidades, sentimentos e descobertas através das suas emoções, expressão facial, sons, gestos e palavras. Os adultos, ao valorizarem e encorajarem estas formas de expressão, estabelecem relações de proximidade e segurança com as crianças; v) o adulto como andaime (*scaffolding*), reconhece e encoraja as intenções, as ações, as interações, a comunicação, a exploração, a resolução de problemas e a criatividade da criança (Lockhart, 2011)

Nestes cinco princípios explicita-se a importância das interações e do apoio dos adultos no processo de aprendizagem das crianças. Embora existam indicadores para monitorizar o desenvolvimento das crianças, os educadores, neste modelo, não possuem um roteiro pré-determinado para ensinar as crianças. A sua ação valoriza a escuta daquilo que as crianças pretendem realizar, planeando ativamente com elas e expandindo as atividades para níveis mais desafiadores. A forma como o adulto questiona a criança é uma dos elementos fundamentais deste modelo. Ao questionarem, os educadores devem obter uma visão daquilo que as crianças pensam, agindo de forma a estimular os seus processos de pensamento. De acordo com Epstein (2007b) as questões repetitivas, pouco pensadas, não só não estimulam o pensamento e a atividade da criança como a desencorajam.

Como se observou, esta abordagem, permite às crianças e adultos interagirem e participarem nas atividades, partilhando e aprendendo enquanto ambos trabalham (Schweinhart & Weikart, 2010).

Importa ainda salientar que a ação intencional dos educadores requer saberes sustentados sobre a forma como as crianças crescem e se desenvolvem. Como refere Epstein (2007b) os educadores devem ter profundos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos que lhes permitam saber qual e quando devem usar uma determinada estratégia, tendo em conta a diversidade das crianças e o respeito pelas suas especificidades quando aprendem. Segundo a autora a investigação tem demonstrado que algumas vezes ou para

alguns saberes as crianças parecem aprender melhor através de atividades autoiniciadas (*child-guided experience*), o que quer dizer que elas constroem conhecimento através da exploração que realizam autonomamente sobre os materiais e nas experiências e interações que desenvolvem com os seus pares. Mas, noutro tipo de aprendizagem, as crianças parecem aprender melhor quando são guiadas pelo educador (*adult-guided experience*), isto é, quando os adultos introduzem informações, materiais e experiências. A este propósito Epstein (2007b) refere

Um programa de educação de infância de qualidade combina experiências educacionais guiadas pela criança com as guiadas pelo adulto. Os termos *experiência guiada pela criança* e *experiência guiada pelo adulto*, não se refere a extremos (quer dizer, elas não são completamente controladas pelas crianças, ou completamente controladas pelo adulto). Contrariamente, os adultos assumem um papel intencional nas experiências guiadas pelas crianças e as crianças desenvolvem um papel ativo significativo nas experiências guiadas pelos adultos. Qualquer uma delas, planeadas ou espontâneas, podem resultar em inesperadas oportunidades de aprendizagem” (p.3).

Tendo em conta que a divisão entre *experiências guiadas pela criança* e *experiências guiadas pelo adulto* não pode ser rígida, uma vez que a aprendizagem não resulta somente do esforço das crianças nem da instrução direta do adulto, o modelo HighScope estabeleceu um tipo de rotina diária onde são valorizadas tanto as experiências guiadas pelas crianças como aquelas que são organizadas pelo adulto.

4.1.2. Rotina Diária

Para criar um ambiente no qual as crianças aprendem ativamente reconhece-se a importância de criar uma rotina diária consistente. Essa rotina diária, no modelo HighScope, realiza-se em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – para as crianças planificarem as suas atividades, para porem em comum em grande grupo, para porem em prática os seus planos, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem (Hohmann & Weikart, 2007). Contudo, as experiências que cada criança realiza não são inferidas pelo nome da atividade, uma vez que uma rotina diária consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades. Conforme salientam Hohmann & Weikart (2007) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas prosseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p.224). A adesão a uma rotina oferece à criança a segurança e o controle necessários para desenvolver o seu sentido de responsabilidade e apreciar a oportunidade de ser independente (Schweinhart & Weikart, 2010).

A consistência da rotina diária é particularmente importante, uma vez que funciona como um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários. Configura-se

como uma tessitura educacional e social apoiante, alternativa às estruturas rígidas ou às atividades ao acaso. A sequência regular define de forma flexível o uso dos espaços e a forma como as crianças e os adultos interagem enquanto estão juntas. Nesta ambiência sequencial valoriza-se, de igual forma, o conteúdo e o processo, reflexo da filosofia educacional que enquadra a aprendizagem participativa a ativa (Epstein, 2007a). Na rotina diária da abordagem HighScope são considerados os seguintes elementos.

Tempo de Planear-Fazer-Rever

Nesta abordagem o processo *planear-fazer-rever* é um elemento fulcral porque inclui todos os aspetos fundamentais da aprendizagem ativa, referenciados anteriormente, os materiais, a manipulação, a escolha, a linguagem, a comunicação e pensamento das crianças e o apoio dos adultos (Hohmann & Weikart, 2007).

Este ciclo inicia com um tempo para **planear**. As crianças em idade pré-escolar são capazes de fazer escolhas, decidir ações e agir deliberadamente sobre os materiais. Mas para que estas escolhas possam ser consideradas um plano é necessário que as crianças pensem nelas de forma sistemática. Aceitando a definição de que planear é “um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.249), a existência de um tempo destinado a essa atividade intelectual proporciona às crianças uma oportunidade consistente e previsível para expressar as suas intenções e ideias e de se verem como seres que agem e tomam decisões (Schweinhart & Weikart, 2010). Como salienta Epstein (2003) “planear é mais do que fazer escolhas, é escolher intencionalmente” (p.29). O que quer dizer que a criança concebe um objetivo ou propósito específico na sua mente que se traduz, posteriormente numa escolha deliberada.

Na abordagem HighScope planear envolve, portanto, decidir sobre as ações e prever interações, reconhecendo os problemas, propondo soluções, antecipando consequências e reações (Epstein, 2003). Neste processo é importante o papel apoiante do adulto que, através do diálogo aberto e questionador, ajuda as crianças a formarem as suas ideias mentais e a conceberem os procedimentos. Ao apoiarem as crianças na elaboração dos seus planos e a pensarem nas suas intenções, os educadores favorecem a ampliação do seu vocabulário e a complexificação da sua linguagem, proporcionando adjetivos, advérbios e palavras raras ou novas. Crianças e adultos recolhem benefícios nesta relação. As crianças são reforçadas e estimuladas a criar os seus planos. Os adultos recolhem ideias acerca do que podem observar, antecipam as dificuldades das crianças e o que elas, eventualmente, possam vir a necessitar. Neste ambiente todos têm papéis determinados e igualmente importantes e, neste sentido, as relações educador/criança envolvem o controlo partilhado (Schweinhart & Weikart, 2010).

O tempo de **fazer**, no ciclo *planear-fazer-rever*, refere-se ao momento em que as crianças colocam em ação as suas intenções. É o tempo de maior duração do dia, no qual as crianças concretizam as suas intenções, brincam e resolvem problemas. Durante este tempo o papel do adulto é, em primeiro lugar, o de observar a criança para ver como é que ela recolhe informações, interage com as outras crianças e com os adultos e a forma como resolve os problemas que vão emergindo no decorrer da ação. Mas também o de se implicar nas atividades das crianças, oferecendo-se como andaime, encorajando, ampliando e criando situações de resolução de problemas e envolvendo-se na conversação com elas (Hohmann & Weikart, 2007).

Existe também um tempo de **arrumar** integrado no ciclo de *planear-fazer-rever*. Durante este tempo as crianças colocam os materiais nos sítios correspondentes e guardam os projetos inacabados, indicando com um símbolo que se trata de um trabalho em desenvolvimento (work-in-progress). Este é o momento de colocar a sala em ordem, permitindo às crianças ir desenvolvendo algumas capacidades para classificar e ordenar os objetos (Schweinhart & Weikart, 2010).

Posteriormente, segue-se um tempo para recordar o plano inicial e as realizações desenvolvidas durante o tempo de trabalho. O tempo de **refletir**, no modelo HighScope, ultrapassa a mera descrição do trabalho desenvolvido. Como refere Epstein (2003) “a reflexão é recordar analisando” (p.29). Envolver as crianças na reflexão requer estimulação para irem além da mera exposição do que fizeram. Implica ajudá-las a tornarem-se conscientes das aprendizagens que realizaram, os interesses que a experiência lhes despertou, a forma como poderão ampliar essa atividade, antecipando ideias para o dia seguinte (Schweinhart & Weikart, 2010). A reflexão favorece a ampliação dos saberes que podem ser utilizados em outras situações (Epstein, 2003).

Compreende-se, assim, que os processos de planear e refletir, decorrentes de uma aprendizagem participativa e ativa, são partes de um ciclo contínuo de aprofundamento do pensamento e da complexificação da ação. A importância do processo de planear-fazer-rever é documentada por algumas investigações (Sylva 1992; Veen, Roeleveld, & Leseman 2000, citados por Epstein, 2003) que salientam que quando as crianças têm mais oportunidades de planear e, posteriormente, refletir sobre as suas ações, revelam níveis mais elevados de comunicação verbal e literacia, bem como, o desenvolvimento de competências sociais.

Tempo de pequenos-grupos

Durante o tempo de pequenos-grupos, um grupo de seis a oito crianças, encontram-se com um adulto para experimentar, explorar, trabalhar com os materiais e falar, oferecendo uma variedade de experiências de aprendizagem ativa. Os adultos planificam experiências de

aprendizagem, tendo em conta os interesses ou necessidades das crianças, a exploração de um novo material ou a resolução de problemas. Neste processo as crianças são ativas, dando ideias e formando imagens mentais sobre os procedimentos. Os adultos apoiam as crianças, examinam as suas crenças e observam a forma como elas usam os materiais. Este tempo é considerado uma oportunidade para as crianças construírem conhecimento, ligados às experiências-chave⁶⁰ através das interações com os adultos os seus pares e os materiais (Hohmann & Weikart, 2007).

Tempo de Grande Grupo

No tempo de grande grupo, todos, crianças e adultos, se encontram para realizar jogos, cantar canções, realizar atividades de movimento, tocar instrumentos, dramatizar ou escutar uma história. Neste tempo as crianças podem participar e partilhar ideias com os colegas, ou seguir as dos outros. Os adultos, nesta abordagem, encaram o tempo de grande-grupo como uma oportunidade para crianças e educadores se encontrarem e vivenciarem experiências comuns. Os adultos organizam experiências atraentes, estruturando-as de forma a partilhar a liderança com as crianças e a favorecer a sua participação (Schweinhart & Weikart, 2010).

4.1.3. Os Indicadores-Chave de Desenvolvimento (KDI)

O desenvolvimento das crianças, no modelo HighScope, tem como referência um conjunto de indicadores-chave estabelecidos a partir da investigação em torno das teorias de desenvolvimento. De acordo com Epstein (2008) a designação *Indicadores-Chave de Desenvolvimento* (KIDs)⁶¹ vem substituir a antiga designação *Experiências-Chave* (KE) devido à ambiguidade que este termo suscitava. Muitos educadores interpretavam as experiências-chaves como as atividades que os educadores tinham que realizar com as crianças. De acordo com a autora o termo indicadores-chave de desenvolvimento adequa-se melhor ao foco mais valorizado no modelo que são as aprendizagens das crianças.

Assim, os “indicadores-chave de desenvolvimento são as fundações da construção do pensamento e do raciocínio” (Epstein, 2008, p.21) que servem para guiar a intencionalidade dos educadores. Tendo como referência os indicadores, os adultos organizam o espaço, planificam o dia, observam e apoiam as crianças, ampliando as suas experiências, os seus

⁶⁰ O conceito de *experiências-chave* no modelo HighScope resultou de uma profunda reflexão, realizada pelos técnicos e educadores, procurando compreender o que as crianças aprendem e a forma como o fazem. Ao longo dos anos os técnicos foram percebendo que aquilo que as crianças realizavam eram experiências, entendidas como interações contínuas e participativas, essenciais (chave). Pretendiam valorizar aquilo que as crianças eram capazes de fazer, enfatizando o papel ativo das crianças que desenvolviam as suas capacidades de raciocínio em contextos variados, utilizando novos materiais e desafiando situações (Hohmann & Weikart, 2007). Mais recentemente, o termo *experiências-chave* foi substituído pelo termo *Indicadores-Chave de Desenvolvimento* (Epstein, 2008).

⁶¹ Segundo Epstein (2008) a expressão KID é composto por três palavras que lhe dão significado. Assim, a palavra *chave* (Key) enfatiza que estes são os conceitos e as competências, com maior significado nesta idade. A palavra *desenvolvimento* (development) indica que a aprendizagem é gradual. O termo *indicador* (indicators) foi escolhido para enfatizar que os educadores necessitam de evidências sobre o que as crianças estão a aprender e a desenvolver.

pensamentos e avaliando os seus progressos, a partir dos princípios gerais da aprendizagem ativa e dos saberes específicos em cada área de desenvolvimento.

No currículo HighScope⁶² foram identificados 58 KID, em oito áreas de conteúdo: abordagens à aprendizagem; linguagem literacia e comunicação; desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento físico e bem-estar; matemática; ciência e tecnologia; estudos sociais; e, artes (in <http://www.HighScope.org>).

Existem, contudo, alguns cuidados a considera na interpretação do KID. Um primeiro cuidado associa-se ao risco de se poder estabelecer uma relação direta entre os indicadores e a idade das crianças, sugerindo que todas as crianças aprendem da mesma forma. Outro cuidado prende-se com o facto de poder haver uma interpretação didática dos indicadores, usando-os para fazer a avaliação da qualidade da ação desenvolvida pelos educadores. Um terceiro cuidado, que envolve os dois anteriores liga-se à inadequada preparação científica, técnica e pedagógica dos adultos, que não lhes permita desenvolver uma ação intencional em todas as áreas.

Importa a este propósito, considerar que os KDI são um sistema flexível construído a partir da premissa de que o desenvolvimento das crianças se realiza num *continuum* e que as crianças têm ritmos e níveis diferenciados de desenvolvimento. Os indicadores são pontos de referência para o educador saber qual o caminho a seguir com cada criança que devem ser articulados com os princípios, anteriormente indicados, inerentes a uma aprendizagem participativa e ativa.

4.1.4. Child Observation Record (COR)

O *registo HighScope para a observação das crianças* (COR)⁶³ é um instrumento que fornece informação compreensiva sobre o desenvolvimento contínuo das crianças que pode ser utilizado em qualquer programa de linha desenvolvimentista (HighScope Educational Research Foundation, 2003; 2005).

O COR está organizado em seis categorias que representam as grandes áreas de desenvolvimento das crianças. No registo destinado às crianças de educação pré-escolar encontram-se as seguintes categorias: iniciativa, relações sociais, representação criativa, movimento e música, linguagem e literacia e matemática e ciências. Em cada categoria as crianças são observadas em diversos itens (3 a 8) que descrevem comportamentos importantes a nível desenvolvimental.

⁶² Para uma leitura mais aprofundada sobre o currículo HighScope vide, <http://www.HighScope.org/Content.asp?ContentId=566>.

⁶³ Existem dois instrumentos COR, um destinado à observação de bebés (0-2 anos) e outro destinado à observação de crianças pré-escolares (3 aos 6 anos).

A avaliação é efetuada diariamente pelos educadores que passam alguns minutos por dia a escrever pequenas notas, onde descrevem ações significativas que as crianças realizaram. Posteriormente, analisam-nas e classificam-nas de acordo com as categorias.

Este tipo de recolha de dados para a avaliação das crianças implica que os educadores sejam *observadores ativos*, o que significa que têm que criar o hábito de interagir com as crianças, observando-as e tomando notas sobre as suas atividades e os seus processos de aprendizagem, durante todo o dia inteiro.

O modelo HighScope tem sido implementado com sucesso em diversos países. Os estudos longitudinais realizados (Schweinhart & Weikart, 1997; Schweinhart, 2003; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005; Schweinhart & Weikart, 2010) têm evidenciado os benefícios a longo prazo da valorização de uma linha de aprendizagem ativa e participativa. A riqueza desta abordagem resulta da integração de um currículo socioconstrutivista, com uma abordagem de formação contextualizada e contínua dos educadores, que se explicitou no capítulo anterior. Como se observou, tanto as crianças como os adultos são aprendizes ativos que constroem significados sobre o mundo a partir da aprendizagem partilhada.

4.2. A Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação

Como se enunciou no capítulo anterior a Pedagogia-em-Participação é uma abordagem socioconstrutivista, concetualizada pela Associação Criança e que se desenvolveu a partir da ação pedagógica e organizacional em contextos de educação de infância, em diferentes zonas do país.

A Pedagogia-em-Participação é uma abordagem pedagógica complexa que tem como princípio central a democracia, compreendida simultaneamente como um meio – que se expressa nas grandes finalidades educativas – e como um fim – vivificada no quotidiano participativo pelos seus atores. Esta linha pedagógica incorpora, na sua missão, a promoção da igualdade de oportunidades para todos e o respeito e a inclusão de todas as diversidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) os objetivos da *Pedagogia-em-Participação* são os de “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem interativa e contínua dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (p.18).

A participação, enquanto direito, apela para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adultos que com ela interagem. A Pedagogia-em-Participação concebe a reconstrução dos papéis das crianças e

das educadoras com base na reconceitualização da pessoa, considerando que ambas podem exercer a capacidade de que dispõem, enquanto seres com agência, livres e colaborativos e com capacidade para pensar e agir de forma reflexiva e inteligente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesta perspectiva, os educadores competentes serão aqueles que compreendem a competência das crianças, porque as veem como pessoas com direitos que devem ser respeitadas; que constroem ambientes de aprendizagem experienciais, interacionais e colaborativos; que envolvem os pais, as famílias e a comunidade no desenvolvimento de uma educação democrática inclusiva e respeitadora da diversidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Assume, assim, particular relevância a construção de um cotidiano que analisa a práxis à luz dos princípios que devem sustentar tanto a aprendizagem das crianças como a aprendizagem dos adultos e também perspetivar o desenvolvimento das organizações e a investigação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Como advogam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) esta abordagem implica “um dinamismo isomórfico como proposta ética” (p.17) que se afirma no respeito por todos os envolvidos no processo educativo.

A Pedagogia-em-Participação constitui-se, por isso, como uma abordagem que cria espaços e tempos pedagógicos onde “a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.19).

Esta abordagem configura-se numa *práxis* intencionalizada em quatro eixos pedagógicos que a seguir se analisam.

4.2.1. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, conforme explicam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), indicam os campos nos quais se desenvolve a ação pedagógica, e que fazem dialogar as diferentes dimensões no processo educativo que pretende a construção e o desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais. Constitui-se, no dizer dos autores, como “um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação, fazendo dela um processo para cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.20).

1º eixo pedagógico – *ser-estar* – a partir do qual emerge uma pedagogia centrada no ser, na identificação das suas particularidades individuais e das suas semelhanças e diferenças com os outros;

2º eixo pedagógico – *pertencimento e participação* – cuja intencionalidade pedagógica se afirma na criação de laços. Centra-se no reconhecimento de que as crianças

pertencem, por nascimento, a uma família com a qual estabelecem relações de cumplicidade e posteriormente vão alargando os seus vínculos aos outros ambientes com os quais interagem. Afirma o processo de construção da identidade pessoal por meio da participação contínua nas atividades culturais que, por sua vez, contribuem para a reconstrução da identidade cultural e social da comunidade de pertença.

3º eixo pedagógico – linguagem e comunicação – que valoriza a aprendizagem experiencial, onde o agir se potencializa pela interação, reflexão e comunicação. Reconhece-se que a criança aprende através da comunicação e da conversação e ao usar esses instrumentos constroem vínculos com os outros, participando a diversidade das suas semelhanças.

4º eixo pedagógico – narrativa das jornadas de aprendizagem – que permitem compreender o vivido e o experimentado e na significação partilhada, das diferenças e das semelhanças, constroem identidades e entendimentos sobre o ser, o estar, o pertencer e o participar (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Estes eixos afirmam a interconectividade na qual se funda a Pedagogia-em-Participação, reconhecendo que a aprendizagem experiencial é transversal porque propõe situações que permitem desenvolver as identidades e as relações, as linguagens e as significações. E, porque perspetiva o desenvolvimento do ser como um todo, em múltiplas interações, recria-se na complexidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Identificam-se, então, como áreas de aprendizagem, nesta abordagem, as identidades, as relações, as linguagens e as significações que se intencionalizam na práxis que se desenvolve em contexto educativo.

4.2.2. Áreas de aprendizagem

As áreas de aprendizagem **identidades e relação** resultam do encontro entre os eixos pedagógicos – ser-estar e pertencer-participar. Aprender a ser com os outros é a premissa desse encontro. Salienta-se, nesta aceção, que os conhecimentos, a identidade e a cultura são constituídos e reconstituídos em relação aos outros num processo de coconstrução. A construção da identidade é concebida numa dimensão pluralista, onde as semelhanças e as diferenças são meios de aprendizagem sustentada na ética das relações. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “estas são áreas de aprendizagem vitais para a criança [e são] durante toda a infância, tão relevantes como as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares” (p.24).

Na *Pedagogia-em-Participação* concebe-se a aprendizagem como uma atividade cooperativa, na qual as crianças e os adultos, através dos processos de diálogo, conversação, experimentação, negociação, confrontação e conflito dão significado ao mundo. Este

cruzamento entre o comunicar e o pensar faz confluír as áreas de aprendizagem **linguagens e significações**.

Privilegia-se nesta concepção o envolvimento ativo das crianças com o mundo, valorizando as experiências vividas enquanto “veículo para a aprendizagem dos instrumentos da culturais (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica e estética e cívica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (p.25). A narrativa é entendida como processo de significar e compreender, porque permite que a criança pense acerca das suas experiências de vida (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Alguns dos estudos desenvolvidos no seio da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004a; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008; Araújo, 2009; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009d; Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009; Oliveira-Formosinho & Costa, 2011; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, 2011b) que dialogam com a pedagogia-em-participação, têm evidenciado a importância da organização das dimensões da pedagogia, isto é, da organização do ambiente educativo como meio de intencionalizar as áreas de aprendizagem mencionadas. Seguiremos o roteiro apresentado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) para explicitar como são pensadas as dimensões pedagógicas no âmbito da *Pedagogia-em-Participação*.

4.2.3. Dimensões da pedagogia no âmbito da Pedagogia-em-Participação

Como explicita Oliveira-Formosinho (2007b, 2007c) as dimensões pedagógicas são elementos essenciais que condicionam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização do trabalho, necessitando, por isso, de ser intencionalizadas para que possam apoiar a construção de uma pedagogia que escute e valorize a ação e o pensamento da criança.

O **espaço pedagógico** deve ser pensado de forma a proporcionar às crianças a coconstrução das suas aprendizagens. Neste sentido, é definido por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) como

um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural (p.11).

Para que o espaço pedagógico seja reflexo de uma ação pedagógica intencionalizada e complexa necessita ser organizado de forma coerente. Como documentam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) o espaço deve ser: aberto e responsivo às identidades pessoais, sociais e culturais de forma a integrar e respeitar a diversidade; ter uma organização flexível,

que a criança conheça de forma a desenvolver a sua autonomia e colaboração; favorecer as aprendizagens experienciais e as diferentes formas de expressão das crianças.

Os **materiais pedagógicos** representam, no dizer de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), os *livros de texto* que permitem à criança o aprender com bem-estar. Neste sentido a escolha dos materiais não é neutra, ela deve ser realizada em função dos princípios de respeito pela pluralidade de gênero, raça, etnia, cultura e estatuto social. Mas representam, também, um elemento central na mediação pedagógica educador/criança, através dos quais se constroem experiências de aprendizagem diversificadas, onde os olhares e os processos colaborativos respeitam os ritmos e as escolhas de cada um.

O **tempo pedagógico** é a dimensão que explicita a rotina diária. Na *Pedagogia-em-Participação* a organização temporal funda-se no respeito pelos ritmos e a diversidade de interações favorecedoras do bem-estar das crianças. A rotina diária é pensada de forma a valorizar tempos de trabalho individuais, a pares, em pequeno ou grande grupo. Uma rotina diária e semanal que favorece experiências de aprendizagem diversificadas e as linguagens múltiplas e onde se intencionalizam as interações. Reconhece-se, nesta perspetiva, que o “espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.30).

A Pedagogia-em-Participação funda-se no desenvolvimento de **relações e interações**, que devem ser quotidianamente pensadas, refletidas e reconstruídas. Os estudos sobre as interações adulto-criança (Oliveira-Formosinho, 2002b, 2005; Novo, 2009) têm revelado a importância da mediação como condição de agenciar a criança. Neste sentido, a *Pedagogia-em-Participação* apoia o desenvolvimento profissional dos educadores para que possam transformar as suas experiências em pensamentos e reflexões que conduzam à interpretação das ações que realizam. Numa pedagogia que participa requer-se o aprofundamento dos saberes dos profissionais sobre as crianças e o entendimento de que elas e os adultos são coconstrutores de conhecimento. Configura-se, enquanto copresença vivencial do *eu*, traduzida no *togetherness* deweyano que traduz a intimidade e a cumplicidade dessa relação (Oliveira-Formosinho, 2009d; Gambôa, 2011).

Ao conceitualizar a criança como pessoa com agência, que lê o mundo para nele agir, a *Pedagogia-em-Participação* confere sentido à coparticipação na **planificação** da ação educativa. Os processos que, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), promovem a participação são a observação, a escuta e a negociação.

A observação e a escuta devem ser realizadas pelos educadores de forma contínua, no quotidiano vivencial, para que se possam construir entendimentos sobre as crianças, as suas

ações, os seus interesses e motivações. Estes processos fundam-se na ideia de que a criança tem voz e deve ser escutada de modo a serem consideradas com seriedade as suas significações sobre o mundo. Envolvendo-as em diálogos e conversações e na tomada de decisões democráticas constroem-se processos negociais e consensos, fundadores de uma participação respeitadora das aspirações de cada um e do sentido de grupo. A planificação é, nesta proposta, a criação de formas de responder à escuta documentada (Oliveira-Formosinho, 2009e).

Neste âmbito desenvolvem-se, em companhia, **atividades e projetos** numa dinâmica experiencial (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Estas experiências, sustentadas num clima social, permitem que crianças e adultos compartilhem saberes. O prazer da pesquisa e a corresponsabilidade pela escolha, descentra a ação da autoridade do educador, participando-a, em grupo, numa reconstrução de significados pessoais e sociais, “numa interação humanista e socializadora” (Gambôa, 2011, p.63). As atividades e os projetos, numa ação compartilhada de escolhas e decisões, negociada e participada, são o caminho autêntico da democracia participativa (Gambôa, 2011).

Como nos relatam Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), o projeto vivenciado na sala da Carvalhosa, nasceu do envolvimento de uma situação suportada pela persistência e que levou ao desenvolvimento do processo investigacional em torno das questões iniciais. Esse processo, simultaneamente pessoal e social, enraizou-se na cultura, criando a simbiose da aprendizagem dos conteúdos e as formas de os significar. Os caminhos percorridos, carregados de intencionalidade levam o grupo a reconstruir significados, alargando as leituras iniciais, complexificando-as e reconstruindo-as. Mas é a **documentação** dessas ações, que permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A documentação é entendida, nesta perspetiva, como um instrumento imprescindível para a construção de uma prática reflexiva e democrática, porque permite a interpretação dos significados, levando os educadores a tomar decisões pedagógicas intencionais e responsáveis, tendo em consideração: *i)* os valores e as crenças que se sustentam no respeito pelos direitos das crianças, dos educadores e das suas famílias; *ii)* a sensibilidade aos contextos e culturas diferenciadas e as suas interfaces e interações; *iii)* o foco na aprendizagem e na monitorização da aprendizagem da criança e dos educadores (Azevedo, 2009).

Compreende-se, por isso, que na Pedagogia-em-Participação, se encare o processo de documentar em colaboração como uma “tarefa constituinte da profissionalidade das educadoras” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.35). A reflexão motivada pelo uso da documentação “enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os

ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (p.35). Como salienta Azevedo (2009)

a documentação das acções e das interacções favorece a narrativa individual e a narrativa colaborada e permite criar mais formas de olhar para a experiência reconhecendo as suas idiossincrasias e assumindo que essas idiossincrasias são formas de viabilizar a experiência e de alargar a nossa consciência. Alargar a consciência requer que se tenha em consideração a natureza relacional dos indivíduos que colaboram na transformação da experiência (p.205).

Neste sentido, a documentação configura-se como um processo complexo e transversal porque integra diversas alternativas e entendimentos múltiplos. Nessa diversidade partilhada ampliam-se as possibilidades para pensar e agir de outra maneira, alargando as escolhas, tanto das crianças como dos educadores.

Capítulo III

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Nota introdutória

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas que se adotaram para estudar os processos de formação e apoio desenvolvidos com um grupo de educadoras de infância, no sentido de assumirem, nas suas práticas, uma pedagogia que reconheça e legitime as crianças como cidadãos de pleno direito, valorizando a sua competência participativa. Constitui-se como um estudo de caso de cariz construtivista que utiliza a investigação-ação como metodologia. O objetivo, não foi tanto o de provar e interpretar as verdades existentes, mas mais o de identificar problemas pertinentes, num contexto concreto, através da pesquisa democrática, na qual os educadores e a investigadora se envolveram colaborativamente, para reunir e organizar o conhecimento relevante, analisar os dados e desenhar intervenções para a mudança (Greenwood & Levin, 2005).

Ao longo do processo assume-se a formação em contexto numa perspetiva ecológica, reconhecendo-se que existe uma interconexão entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o sistema de desenvolvimento organizacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Esta linha teórica assegura que os processos de formação, desenvolvimento e inovação, suportam a mudança (Oliveira-Formosinho, 2002c). A formação, enquanto processo vivencial, contextualmente situado, contribui, através do envolvimento colaborativo, para a construção de uma comunidade de prática (Maximo-Esteves, 2008). As comunidades de prática, empenhadas na mudança praxiológica, e situadas em organizações que aprendem, têm como horizonte a construção pedagógica, a partir dos processos de *conscientização*⁶⁴ (Freire, 1979) da *práxis* das educadoras e a qualidade da aprendizagem das crianças, “integrando os

⁶⁴ Neste estudo o conceito de *conscientização*, não é assumido, na linha do paradigma crítico onde se enquadra a visão freireana, uma vez que, não se focaliza nem política nem ideologicamente. Apesar da sua inscrição em assunções democráticas e colocar a ênfase na emancipação e voz dos participantes, não se compromete nem induz necessariamente o grupo neste sentido.

direitos de ensinar e de aprender, os direitos das educadoras e os das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.10).

A *práxis* como foco da transformação implicou a leitura da realidade educativa do jardim de infância, enquanto contexto concreto, e a construção do conhecimento praxiológico. Nesta linha de pensamento, e aceitando que “a *práxis* é o locus da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.17), recorreu-se às pedagogias da infância que valorizam a voz da criança, a sua competência participativa e a emergência de um currículo socialmente situado, como quadro de referência para a transformação das práticas das educadoras de infância. As reflexões críticas, fundadas nas ideias pedagógicas de Bruner (1997, 1998, 2000, 2004), Dewey (1897; 1953, 1971, 2002, 2005) e Paulo Freire (1979; 1981a; 1981b), cultivaram a agência reflexiva das educadoras que em comunidade procuraram recriar um espaço educativo ao serviço da democracia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Estas linhas teóricas produziram sentido, cumulativamente para os trajetos que a investigação adotou, bem como para o quadro de análise que foca o processo de reconstrução pedagógica a partir da reflexão crítica, pedagogicamente sustentada e os seus efeitos na participação das crianças. A análise situou-se numa linha descritiva e interpretativa, procurando aceder às perspetivas e práticas assumidas pelas educadoras nas diferentes fases do processo. A interconexão entre a epistemologia, a ontologia e a metodologia que definiram a linha qualitativa assumida refletem a construção realizada pela investigadora/formadora no decorrer da investigação, assumindo uma relação ética de devolução dos dados, com todos os intervenientes e procurando um discurso que incorporasse a ideia do *nós* nas análises efetuadas.

1. Estratégia de investigação: o estudo de caso qualitativo

Na perspetiva de Rodriguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999) a complexidade de um estudo qualitativo torna difícil prever com grande precisão o que vai acontecer, por isso, a característica fundamental do desenho qualitativo é a sua *flexibilidade*, a sua capacidade de se adaptar, em cada momento e circunstância, em função da realidade que se está a investigar. Os autores, citando Janesick (1994), referem que nos estudos de natureza qualitativa importa considerar a sua visão ampla e, portanto, o seu carácter holístico, centrado nas relações dentro de um sistema ou cultura, para apreender a sua complexidade i

Os estudos de caso têm sido uma estratégia muito utilizada na investigação qualitativa, observando-se, nas últimas décadas, um forte incremento nas linhas de

pesquisa em educação, mais concretamente em educação de infância. Podemos encontrar diferentes estudos de caso que se situam em abordagens etnográficas que procuram compreender as relações que se estabelecem entre as educadoras e as crianças, tal como se apresenta no estudo de Vasconcelos (1997) ou sobre um modelo pedagógico concreto, tal como foi narrado e interpretado por Folque (2008). Outros estudos procuram compreender os processos inerentes ao mesmo fenómeno em diferentes contextos (estudo de caso multicontexto) como se destaca na investigação de Novo (2009) e que teve como foco investigacional a aprendizagem das interações adulto-criança durante o estágio pedagógico. Têm-se desenvolvido também estudos de caso no âmbito da investigação-ação, procurando apreender os processos de transformação que emergem da formação em contexto e que potenciam o desenvolvimento profissional das educadoras, como se salienta nos estudos de Pascal e Bertram (2000), Parente (2004), Craveiro (2006), Taylor (2007), Oliveira-Formosinho (2009d) e MacNaughton (2005).

Como se observa pela diversidade de exemplos o caso pode ser estudado a partir de diferentes linha metodológicas: analítica, holística, organizacional cultural ou utilizando métodos mistos. Como salienta Stake (2005) “o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas uma escolha do que deve ser estudado” (p.443). Para Yin (2005) os estudos de caso representam uma boa estratégia quando se colocam questões do tipo *como* e *porquê* e quando o foco investigacional se centra em fenómenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real, emergindo do desejo de compreensão dos fenómenos sociais complexos. Outros autores como MacDonald e Walker (1977, citados por Rodriguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999) definem estudo de caso como “um estudo em acção” (p.92), fazendo emergir o carácter real, contextual e vivencial desta estratégia.

Diferentes autores (Rodriguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999; Yin, 2005; Stake 2005, 2007; Oliveira-Formosinho, 2002c) consideram que pode configurar *um caso* uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma comunidade, um projeto desde que possua um limite físico e social que lhe confira identidade (Rodriguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999). Esta estratégia de investigação implica o estudo intensivo e pormenorizado dessa entidade que se designa de *caso*. Neste sentido, o *caso* é uma realidade específica, complexa e em funcionamento (Stake, 2005; 2007).

A diversidade de estudos de caso existente, tendo em conta a intencionalidade assumida pelo investigador, levou alguns autores a identificar diferentes tipologias. Segundo Stake (2005, 2007) existem três tipos de estudos de caso, o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O autor considera que quando um investigador revela interesse por um caso, sobretudo porque precisa de apreender as suas particularidades, manifesta

um interesse intrínseco no caso. Por outro lado, revelará um interesse instrumental quando a partir de uma necessidade de compreensão mais global de um fenómeno ou cultura sentir que pode alcançar um conhecimento mais profundo se estudar um caso particular. Mas, se na mesma situação considerar que o aprofundamento do conhecimento resulta melhor do estudo de vários casos, então, o trabalho que desenvolve, enquadra-se no tipo estudos multicaso ou coletivos.

A conceitualização de Yin (2005) propõe uma divisão em caso único e casos múltiplos, que podem assumir vertentes globais ou inclusivas. Deste encontro resultam quatro tipos de estudos de caso: i) caso único global (com unidades de análise simples); ii) caso único inclusivo (com unidades de análise múltiplas); iii) caso múltiplo global (com unidades de análise simples); e, iv) caso múltiplo inclusivo (com unidades de análise múltiplas). O autor considera que tendo em conta os objetivos os tipos de caso enunciados podem enquadrar-se em estudos exploratórios (definindo uma questão e hipóteses para um estudo posterior); descritivos (realizando uma descrição completa do fenómeno dentro do contexto) ou explicativos (apresentando dados que traduzem relações de causa-efeito).

Os estudos de caso, na perspetiva de Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, (1999), podem, ainda, ser agrupados a partir da consideração de três critérios fundamentais: a quantidade de casos objetos de estudo (caso único ou casos múltiplo); a unidade de análise (global, inclusivo); e, os objetivos da investigação (exploratório, descritivo, explicativo, transformador, avaliativo).

Esta análise deter-se-á, neste momento, nas características do estudo de caso único, por ser aquele que corporiza esta investigação. Para Yin (2005) a utilização de um estudo de caso único é adequada em várias circunstâncias e justifica-se por cinco razões. Uma primeira razão centra-se no facto de o caso representar o teste decisivo a uma teoria significativa. Neste sentido o caso único apresenta um carácter crítico, uma vez que permite confirmar, mudar ou ampliar o conhecimento sobre o objeto em estudo. Nesta perspetiva o caso único configura-se como um importante contributo ao conhecimento e à construção teórica. Uma segunda razão justifica-se nos casos extremos ou raros. As particularidades únicas, irrepetíveis e peculiares dos sujeitos que intervêm no contexto educativo dão sentido a este tipo de desenho investigativo, mais ainda se ocorrerem em circunstâncias que o tornam mais extremo (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999). Em terceiro lugar a utilização do estudo de caso único justifica-se por ser um caso típico ou representativo. Nesta perspetiva o objetivo é capturar as circunstâncias e as condições de uma determinada situação. Outra razão prende-se com o facto de o estudo de caso poder conduzir o investigador à observação e

análise de fenómenos anteriormente inacessíveis, do qual emerge o seu carácter revelador. Uma última razão que fundamenta a utilização do estudo de caso único relaciona-se com a possibilidade de uma utilização longitudinal, permitindo a análise do caso em momentos diferenciados espaçados no tempo. Este tipo de desenho permite analisar as mudanças que foram efetuadas ao longo do tempo.

Nesta linha de análise pode considerar-se que o estudo de caso se baseia numa análise indutiva. A descoberta das particularidades da realidade em estudo surge a partir da análise minuciosa dos dados. O que caracteriza o estudo de caso é a descoberta de novas relações e conceitos, mais do que a verificação e comprovação de hipóteses previamente estabelecidas. Tal como salienta Stake (2005), o estudo de caso privilegia a compreensão intencional das complexas interrelações que se estabelecem na realidade. Esta estratégia investigativa adquire credibilidade pela exaustiva triangulação das descrições e interpretações que decorrem não apenas numa única etapa, mas que se realizam continuamente ao longo do período de estudo. Ao concentrar-se no conhecimento experiencial presta atenção às influências dos contextos sociais e políticos onde se desenvolvem os fenómenos ou se inserem os contextos. Para a profunda compreensão do caso requer-se uma atenção minuciosa às suas atividades tendo em consideração a variedade de instrumentos de recolha de dados que permitam aceder aos seus diferentes ângulos. Pretende-se, como se referiu, aceder ao peculiar, ao subjetivo e ao idiossincrático, revelando-se, por tal, como uma “oportunidade de aprender” sobre uma realidade concreta (Stake, 2005, p.451).

De acordo com Flyvbjerg (2006b) a experiência dos estudos de caso e a riqueza dos seus detalhes, resulta importante para os investigadores por duas razões. Em primeiro lugar, porque estudar um caso possibilita a criação de uma visão matizada de realidade, incluindo a visão de que o comportamento humano não pode ser significativamente compreendido simplesmente a partir de um conjunto de atos guiados por regras que se encontram ao nível dos processos mais básicos de aprendizagem e em demasiada teoria. Em segundo, o caso é importante para o próprio processo de aprendizagem do investigador que desenvolve competências necessárias à realização de uma boa investigação. As experiências concretas podem ser melhoradas continuamente pela proximidade do investigador com a realidade em construção, através da devolução dos dados e interpretação coletiva da realidade.

2. A perspectiva construtivista enquadradora do estudo de caso

Esta investigação, como referimos anteriormente, assume-se como um *estudo de caso* único de cariz construtivista. Para analisar o paradigma em que se insere este estudo, recorreremos às conceitualizações de Guba e Lincoln (2005) e Oliveira-Formosinho (2002c).

O construtivismo constitui-se como um dos diferentes paradigmas interpretativos, dentro da *investigação qualitativa* que, conceitualmente, se interrelaciona com os outros apesar de se sustentar em princípios diferenciados⁶⁵. Neste sentido, alguns autores afirmam que a investigação qualitativa é multimetódica, porque envolve uma perspectiva interpretativa e construtivista que se configura como um processo holístico (Oliveira-Formosinho, 2002c).

De acordo com Guba e Lincoln (2005) os paradigmas científicos podem ser classificados segundo o modo como procuram encontrar respostas acerca da natureza do conhecimento e da natureza da realidade (ontologia); acerca da relação que o investigador estabelece com o que é conhecido (epistemologia); e acerca dos modos apropriados para produzir conhecimento (metodologia).

Numa linha construtivista a compreensão da realidade é apreendida de múltiplas formas, constituindo-se como uma construção mental. É uma compreensão construída através de um processo de interação, o que determina que seja dinâmica. Como nesta perspectiva o conhecimento e a ação social caminham juntos, as compreensões negociadas do mundo podem tomar uma grande variedade de formas e, por isso, pode falar-se em numerosas construções sociais, convocando, cada uma delas, uma determinada forma de ação (Schwandt, 1994). A pesquisa de natureza construtivista assume, assim, um *relativismo* ontológico, configurado em múltiplas realidades (Oliveira-Formosinho, 2002c; Guba & Lincoln, 1994, 2005).

Compreende-se assim que, nesta linha paradigmática, o investigador e o objeto de conhecimento assumam uma relação transacional e subjetiva, centrando-se a epistemologia desta perspectiva na ligação interativa que determina que a *realidade* do caso em estudo seja criada no decurso do processo investigacional (Guba & Lincoln, 1994, 2005; Stake, 2007).

A linha metodológica no construtivismo define-se a partir de um posicionamento hermenêutico e dialético. A natureza variável e pessoal das construções sociais sugere que as construções individuais só se conseguem extrair e redefinir através das interações

⁶⁵ Guba e Lincoln (2005) desenvolvem um capítulo no *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Dezin & Lincoln, 2005) onde identificam e confrontam os paradigmas positivista, pospositivista, crítico, construtivista e participativo, indicando algumas controvérsias, contradições e as confluências emergentes entre eles, cuja análise sustenta esta interpretação.

que se estabelecem entre investigador e participantes. Os diferentes discursos são interpretados utilizando técnicas de análise hermenêutica e dialética que comparam e contrastam as construções individuais, incluindo a do investigador. O sentido final será uma construção plurivocal sustentada num compromisso e consenso mais informado (Guba & Lincoln, 1994).

Esta linha paradigmática é assumida nos estudos realizados no seio da Associação Criança e dos quais retiramos alguns significados conceptuais. Como se referiu anteriormente, a Associação Criança insere as suas intervenções numa abordagem ecológica e socioconstrutivista, sustentando que a investigação deve considerar o contexto real dos processos educativos em toda a sua complexidade, não esquecendo nem os contextos nem as pessoas em desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002c). O objetivo primordial da Associação centra-se na construção cooperada da qualidade dos contextos, o que determina que os estudos tenham uma duração longa (2, 3, 4 anos); que exista uma relação entre as investigadoras com o caso e a natureza do estudo; e, que o desenvolvimento profissional das educadoras e o desenvolvimento da organização sejam concebidos como fenómenos sociais.

Tome-se como exemplo o estudo de caso “O projeto dos Claustros” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002) onde as descrições ricas de pormenores e a interpretação das situações particulares, experimentadas em contexto, permitem aceder aos significados construídos e aos processos desenvolvidos. Utilizou-se a formação em contexto para a reconstrução da pedagogia da infância e para apreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados. O conhecimento da realidade foi entendido como uma construção dinâmica e social que implicou uma ação reflexiva e transformadora. Neste sentido, constituiu-se como um “estudo de caso de acção no âmbito da intervenção” (Oliveira-Formosinho, 2002c, p.103), representando uma intenção clara de promover a mudança. Como revelam Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002)

ao olharmos agora para o portfólio de intervenção cooperada no D. Pedro V, reencontramos o processo mediante o qual fomos captando e compreendendo a realidade em construção e como, à medida de que melhor a conhecíamos e compreendíamos, fomos transformando colaborativamente essa realidade” (p.114).

A ação e intervenção realizaram-se no esforço de análise, reflexão e ação em que cada participante se envolveu, aproximando-os de uma outra visão da realidade e tornando-os mais conscientes das necessidades de mudança. Esta *conscientização* foi reclamando a dialética do processo (Freire, 1981a) que remetia para uma nova ação e a compreensão mais profunda da realidade social em construção.

Esta conceitualização, que informa diretamente o estudo que aqui se apresenta, interliga a formação, a intervenção e a investigação. São as práticas que sustentam a interatividade dessas três instâncias que fazem emergir a complexidade da investigação praxiológica (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo 2009). Neste sentido, o estudo apela a uma metodologia que faça interatuar as diferentes dimensões e que conceitualize de forma clara o papel do investigador/formador e dos participantes no processo. O *modus faciende* operatório (Oliveira-Formosinho, 2002c) é informado pelos princípios da investigação-ação cujo quadro conceitual explicitaremos de seguida, abordando ainda o papel do investigadora e dos participantes, no processo.

3. A investigação-ação como meio de inquirir a realidade social em estudo

Desde os anos noventa do século XX que se tem ampliado o interesse pela metodologia de investigação-ação, paralelamente com o aumento do interesse pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender (Noffke & Someck, 2010).

Diferentes autores (Zeichner, 2001; Máximo-Esteves, 2008; Elliott, 2010; Noffke & Someck, 2010) enunciam os contributos conceptuais de Dewey, Kurt Lewin, Corey, Stenhouse, Kemmis e Carr na emergência deste tipo de investigação em educação. As ideias de Dewey (1952), sobre a importância da reflexão na profissão docente fazem emergir a concepção de professor “com agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9). Os contributos de Kurt Lewin colocam-se ao nível da participação e interação grupal, onde os atores identificam objetivos comuns sobre um problema que os afeta, procurando a mudança através de um sistema democrático de intervenção. A ideia de professor-investigador com capacidade de pensar a sua prática, surge na concepção de Stenhouse (citado por Alarcão, 2001) ao assumir que a atitude de investigação é “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (p.23). A perspetiva de Kemmis e McTaggart (2005), Kemmis (2008) e Carr e Kemmis (2010) enfatiza a ideia de investigação-ação colaborativa, aceitando que o desenvolvimento de teorias educacionais tem lugar como parte integrante do desenvolvimento da educação. O desenvolvimento de políticas educacionais tem lugar como parte integrante do processo democrático de reforma da educação. Assim, afirma-se a criação de comunidades colaborativas de autorreflexão a fim de alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação.

Estas conceitualizações, e outras que reconfiguraram o sentido inicial da investigação-ação, clarificam a ideia de que

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9).

A investigação-ação produziu, ao longo dos tempos, uma multiplicidade de estudos, não sendo possível, por isso, encontrar uma definição única. A pluralidade conceitual provém das múltiplas acções propostas e práticas enunciadas. Numa tentativa de organizar conceitualmente estes estudos, Noffke (2010) propõe um agrupamento por três dimensões: pessoal, profissional e política. A autora refere, no entanto, que esta categorização é artificial, porque entre as diferentes dimensões existe uma interconectividade que evidencia a complexidade de que se reveste este tipo de investigação, afirmando o que é

especialmente importante neste processo é o entendimento de que estas dimensões não são categorias discretas, que reflectem ênfases diferentes (...). Todas as formas de investigação-acção incorporam uma dimensão política. Uma vez que investigação-acção procura implementar a melhoria da prática educativa (a acção parte de uma dupla acção), através de uma visão sobre o que poderá tornar melhor as crianças, aqueles que trabalham com elas e, certamente, a sociedade em geral. Essas visões de mudança incorporam a dimensão política na medida em que todas elas trabalham com e contra as linhas de poder existente (p.8).

A dimensão profissional centra-se directamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente. Enfatiza-se o papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, debruçando-se também sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura (Máximo-Esteves, 2008).

A dimensão pessoal destaca o papel dos actores envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse. Os estudos, neste âmbito salientam as aspirações dos professores na compreensão das acções e do pensamento das crianças e a forma como elas interagem na sala de aula. Os relatos revelam a elevada autoconsciência dos professores-investigadores que vão manifestando a necessidade de clarificar as suas próprias concepções sobre educação. Neste sentido, a dimensão pessoal apresenta o estudo que cada professor individualmente realiza sobre a sua sala de aula e a sua própria teorização do ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Na dimensão política incluem-se as linhas de investigação-ação que reconhecem que a aprendizagem da competência investigativa providencia, não só significados para lidar com os problemas decorrentes da ação educativa mas também o sentido de agência, ao aproximar-se das questões da vida social. Muitos dos projetos com ênfase nesta dimensão realizaram-se ao serviço de comunidades de cor ou grupos economicamente oprimidos (Noffke, 2010). Assume-se, nesta dimensão, a visão freireana de emancipação que consigna que o aumento do conhecimento dos grupos permite a tomada de consciência relativamente ao monopólio do conhecimento institucionalizado, que apenas serve o grupo dos opressores (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Noffke e Someck (2010) a investigação-ação revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo teoria/prática que separa os investigadores de investigados e a investigação da ação. Para Elliott (2010) a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples da indagação dos processos de aprender e ensinar para se constituir como uma realização ética associada ao *bem educacional*. O autor argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da *práxis*.

A este propósito Carr (2006) sustenta que o conhecimento prático só é relevante para práticos que, no desejo de chegarem a patamares de ação superiores, desenvolvem a capacidade de fazer avisados e prudentes julgamentos sobre o que numa situação particular constituirá uma apropriada expressão do bem. Neste sentido, o conhecimento prático não é mera prática, constitui-se antes como um modo natural de raciocínio que abre espaço à reconstrução reflexiva dos pré-conceitos. Segundo Elliott (2010) isto acontece porque não se separam os meios dos fins enquanto objetos de reflexão. Assim, o conhecimento prático pode ser encarado como uma filosofia da prática desde que as mudanças na *práxis* - compromisso ético com a ação – sejam acompanhadas por mudanças conceituais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes ao processo educativo. Neste sentido, Craveiro (2006) refere que a investigação-ação promove o diálogo entre a teoria e prática. Na mesma perspetiva Elliott (2010) afirma que “todas as teorias são ferramentas da prática” (p.30) e qualquer tentativa de unificação da teoria e da prática, através da investigação-ação, “dependerá de quão sucedida for a fusão entre teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da ação” (p.32). A investigação constitui-se como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e a ação como fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente (Craveiro, 2006).

A investigação-ação procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. Constitui-se como um processo intencionalmente situado, uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento da educação e dos profissionais. Mas, esta intencionalidade, necessita de suportes conceituais e metodológicos, envolvendo, por isso, a necessária sistematicidade do processo investigacional que fomenta atitudes de rigor, organização e persistência que ajudam os professores a apurar o olhar observador, o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação-ação, é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Sendo a investigação-ação preferencialmente utilizada em contextos particulares e comunidades específicas, destacando-se o tipo *estudo de caso*, colocam-se outros questionamentos em torno da *validade* que emerge desse processo investigacional, indagando se produz conhecimento universal, se permite a construção de uma visão clara e sistemática sobre a matéria em estudo e se habilita para a predição de possibilidades futuras.

Para Elliott (2010) a ideia de conhecimento universal não resulta no contexto da investigação-ação de uma compreensão positivista do conhecimento, que o apresenta como Lei Universal, estabelecendo as relações causa-efeito e portanto dentro da racionalidade técnica, mas antes como um compromisso ético para o bem universal (p.33). O autor sustenta que o raciocínio prático constitui a relação entre o particular e o universal, já que este se apresenta como modo de razoabilidade, na qual as conceções gerais sobre o bem e a ação são tomadas para as perceber em situações particulares. Elliott (2010) fundamenta a sua posição citando Dunne que refere a necessidade do raciocínio prático para acolher as particularidades da situação na ação, dentro das quais se capta o universal, assumindo que a riqueza dos estudos descritivos possui um poder *epifânico* que ilumina outros quadros de ação. Os estudos de caso são considerados como uma espécie de generalização naturalística (Stake, 2007), pelo que os práticos ficam capacitados para construir uma tradição comum, na compreensão das suas experiências concretas em situações particulares. Desta compreensão resultam, segundo Elliott (2010), as *regras básicas universais*⁶⁶ (p.34) que fazem emergir os

⁶⁶ O autor utiliza a expressão “*universals rules of thumb*”.

aspectos relevantes da prática, nas quais as situações particulares são julgadas como similares. Ser capaz de reconhecer o inesperado, quando ele acontece, e agir sobre ele, depende, para Elliott (2010), das antecipações fornecidas pelas *regras básicas universais* como hipóteses de ação. Quando se analisam as características dos estudos de caso, percebe-se que estes não produzem regras universais, mas, quando são construídos na ação, são os meios através dos quais as regras universais são testadas e desenvolvidas. Contudo, as novas situações de ação podem ser imprevisíveis, pelo que não se podem considerar estas regras como fixas ou imutáveis. Serão as experiências dos educadores que envolvem a partilha e a construção de significados, a partir das situações que emergem da prática, bem como a compreensão dos valores educacionais que se desenvolvem nessas situações, que podem produzir referentes de significação que guiem outras reflexões e ações práticas⁶⁷.

Nesta perspetiva, a validade do conhecimento que se constrói não se coloca ao nível da verificação da verdade ou da produção de acordos, mas mais acerca da demonstração do rigor, confiabilidade e na apresentação das múltiplas perspetivas dos participantes (Kincheloe & MacLaren, 2005; Schwandt, 1994; Guba & Lincoln, 1994, 2005; Taylor, 2007). A partir de uma abordagem construtivista Guba e Lincoln (2005) sugerem que a validade deve ser encarada como autenticidade, apresentando como critérios a considerar: i) a justiça - pensada como qualidade de equilíbrio que toma em consideração as preocupações, as perspetivas, as visões e as vozes de todos os envolvidos; ii) autenticidade ontológica e educativa – designada como o critério que expressa o elevado nível de consciência acerca das implicações que a construção desse conhecimento tem, em primeiro lugar, para os indivíduos que participam na investigação e, em segundo, para os indivíduos com quem eles estabelecem ligação a nível social ou organizacional; e, iii) autenticidade catalítica e tática – que se refere à habilidade de implicar os outros na investigação, primeiro na ação dos participantes na investigação e, posteriormente no envolvimento do investigador na participação dos agentes em formas específicas de intervenção, se estes o desejarem.

Neste sentido a validade, nos estudos que utilizam a investigação-ação numa linha construtivista, “incorpora um carácter situado e parcialmente provisório juntando ética e

⁶⁷ Segundo Ivona Lincoln (citada por Máximo-Esteves, 2008, p.120) existem alguns pontos de divergência entre a Investigação-Ação e o Construtivismo que devem deixar alerta os investigadores. Contudo, para a autora há um conjunto de assunções ontológicas e epistemológicas que ambas partilham: i) emergem de uma necessidade de dar resposta aos problemas sociais e para orientar programas de mudança curricular; ii) privilegiam o envolvimento na situação dos participantes; iii) ambas focam a realidade cujo sentido e significado cognitivo e emotivo é construído pelos participantes; iv) consideram a redistribuição do poder através da partilha entre investigadores e os participantes; v) ambas assumem que a ciência social ortodoxa serve, normalmente, para justificar os interesses dos ricos e poderosos.

epistemologia através do envolvimento e da autorreflexão” (Lather, 1993, citado por Guba & Lincoln, 2005, p.208).

3.1. O papel dos participantes e do investigador/formador no âmbito da investigação-ação

Segundo Reason e Bradbury (2008) investigação-ação é

um ramo da família da *living inquiry*, que visa, através de várias formas, associar práticas e ideias, ao serviço do desenvolvimento humano. Não é tanto uma metodologia, mas mais uma orientação de pesquisa que procura criar comunidades participativas de investigação, nas quais as qualidades de envolvimento, curiosidade e questionamento sustentam significativamente as questões da prática. A investigação-ação desafia o saber recebido tanto na academia, como nas mudanças sociais e o desenvolvimento dos práticos, não só porque é uma prática de participação, que envolve aqueles que de outra forma seriam sujeitos da investigação ou destinatários da intervenção, tornando-os com maior ou menor extensão como coinvestigadores. A investigação-ação não inicia com um desejo de mudar os outros, pode contudo, ter esse resultado, ao contrário ela começa a partir de uma orientação de mudança *com* os outros (p.1)⁶⁸.

Esta definição enfatiza a ideia de que a investigação deve ser desenvolvida coletivamente pelos participantes que pesquisam a sua própria ação. Neste sentido, o envolvimento dos educadores, enquanto investigadores da sua ação, resulta num compromisso capaz de contrariar a sua passividade, enquanto sujeitos de estudo, colocando-os, antes, numa indagação constante sobre a *práxis pedagógica* (Ponte & Ax, 2010).

A imbricada teia de relações que se estabelecem entre os diferentes atores e as múltiplas facetas que caracterizam os fenómenos educativos fazem emergir a ideia de complexidade. Uma complexidade que determina que se olhem os fenómenos educativos como *transfenomenais*, percebendo o contributo dos diferentes atores na construção coletiva dos significados (Sumara & Davis, 2010). Neste sentido, trabalhar no âmbito da complexidade é interagir e construir conhecimento, o que pressupõe que os profissionais se envolvam em processos de aprendizagem permanente e contínua. É nesta perspetiva que Sumara e Davis (2010) consideram que “os sistemas complexos são sistemas que aprendem” (p.359).

Esta linha aceita os educadores como indivíduos inteligentes que formulam questões sobre a sua prática e que têm experiência relevante para partilhar com os outros. Nesse sentido, os educadores estão disponíveis para procurar os dados que lhes permitam responder às questões e problemas que formulam. Será através da análise dos

⁶⁸ Tradução própria

dados que emergem da sua prática e da sua experiência que os educadores desenvolvem novas formas de compreensão sobre os fenómenos educativos. Estas ideias radicam nas concepções de Dewey (1952, 1953) que advoga a importância dos professores/educadores desenvolverem ações refletidas em torno da sua prática profissional. Para Dewey (1953) a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduzem. Esta ação refletida, segundo o autor, evoca a abertura de espírito, do professor/educador que lhe permita examinar, constantemente, as fundamentações lógicas da ação, indagando o porquê e o como do que desenvolveu em contexto educativo. A abertura de espírito implica segundo o pedagogo, a ponderação cuidadosa e responsável das tomadas de decisão, assumindo, assim, a condição de aprendiz, planeando a ação de acordo com as intencionalidades que define e lhe permite saber qual é o seu papel enquanto ator e autor. Concordamos, assim, com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) quando referem que ser profissional reflexivo “é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (p.8). Decorre desta conceitualização o reconhecimento do papel do educador, enquanto investigador da sua prática e como coconstrutor de um corpo comum de conhecimentos. A construção do conhecimento prático realiza-se através da compreensão dos efeitos da mudança educacional, decorrente do envolvimento coletivo dos educadores na investigação (Kemmis, 2008).

Assim, o processo tem como finalidade o envolvimento das educadoras na desocultação das situações que as rodeiam, tendo em vista a melhoria do seu desempenho profissional e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p.8). Mas a prática profissional, sustentada em pedagogias sem rosto, como afirma Oliveira-Formosinho (2007b), é uma porta aberta para a perpetuação do modo de ação tradicional. Defende-se, por isso, o desenvolvimento de práticas profissionais sustentadas em gramáticas pedagógicas que permitam a valorização da criança na sua competência participativa, onde se assuma a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem, oferecendo modos alternativos de pensar a ação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

É neste sentido que Ponte e Ax (2010) apresentam uma proposta que interliga a investigação-ação à pedagogia, argumentando que

a investigação-acção enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos educadores requer princípios da pedagogia no sentido de transformar os princípios da justiça⁶⁹ e da crítica⁷⁰ que tenham consequência na sua prática educativa [...] essa transformação é necessária para prevenir que a investigação-acção degenera em métodos práticos e instrumentais que resolvam os problemas imediatos da prática ou numa mera aplicação académica do conhecimento, um método que deixa as inadequadas práticas existentes, como elas estão (p.334)⁷¹.

Os vários *estudos de casos* coordenados por Oliveira-Formosinho (2009c), no âmbito do *Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias*, evidenciam a necessidade de apoio externo para o desenvolvimento dos processos de desenvolvimento profissional. As parcerias constituem-se como fontes de aprendizagem integrada entre os atores envolvidos. Como afirma Oliveira-Formosinho (2009c) “os docentes do ensino superior aprendem com o mergulho na realidade que os questiona e permite renovar a sua compreensão, os profissionais de terreno aprendem com o mergulho na teoria que permite complexificar a prática” (p.23). Nestes processos parece que todos saem beneficiados a partir da leitura dos significados que emergem do confronto concetual sustentado na reflexão crítica e que se traduzem na construção de *conhecimento praxiológico*.

Num artigo de 1988, Kemmis (1990) referia que apenas os práticos ou as comunidades de prática podiam realizar investigação-ação, evidenciando, no entanto, que seria comum existirem *outsiders* envolvidos nos processos, providenciando materiais e dando apoio organizacional, emocional e intelectual aos práticos. Nessa reflexão o autor salientava que a relação que se estabelecia entre o facilitador – *outsider* – e os práticos poderia afetar profundamente o carácter da investigação-ação em curso. Alertava para a possibilidade da intervenção do facilitador poder introduzir significativas distorções no processo, conduzindo os práticos para meras experimentações e aplicações de formulações externas levadas a cabo pelos académicos.

No mesmo Handbook⁷², Elliott (1990) considerava que o papel dos *outsiders* deveria assumir mais a perspectiva de facilitação do que controle. Nesse sentido, ficaria legitimada a sua ação ao focalizar os professores nas suas conceções, ajudando-os a clarificar as suas ideias através do diálogo. A facilitação para Elliott (1988) também

⁶⁹ Os princípios da justiça de acordo com os autores fundam-se nas teorias que fazem parte de uma tradição democrática liberal. A investigação-ação nesta tradição legitima-se através do compromisso com a liberdade humana, a igualdade de oportunidades em educação e o respeito pelas crenças.

⁷⁰ Os princípios da crítica fundam-se nas teorias Críticas.

⁷¹ Tradução própria

⁷² Elliott, J. (1990). Teachers as Researchers. In J. Keeves, *Educational Research, Methodology and Measurement: an international handbook* (pp.78-80). Oxford: Pergamon Press.

envolve a ajuda no uso das técnicas para o levantamento dos dados, sobre a sua prática e a sua posterior análise. No entanto, mais recentemente Kemmis e McTaggart (2005) afirmaram que a concetualização do papel dos facilitadores como neutral ou meramente técnica nega a sua responsabilidade enquanto agentes de transformação. Participar num processo construtivista de investigação-ação é, segundo Reason e Bradbury (2008), mais do que uma técnica. É uma atitude de pesquisa que requer o desenvolvimento e a compreensão daquele que está envolvido, como parte integrante, numa comunidade ecológica e socialmente situada, de forma interconectada com os outros. Neste estudo o *facilitador*⁷³ assume-se como investigador da prática, na medida em que “a investigação sobre a prática é também ela prática” (Kemmis & McTaggart, 2005, p.572)⁷⁴. Ao operacionalizar-se de forma reflexiva e dialética, a investigação, abre *espaços de comunicação* (Kemmis, 2008) e de ação, tentando incorporar as conexões entre o objetivo e o subjetivo, o individual e o coletivo. Os *facilitadores* situam-se numa perspetiva de *agenciadores – os que ajudam a construir agência* -, o que reclama o seu questionamento, a construção de significados sobre a melhor maneira ajudar os educadores a questionarem-se, a partilharem os significados e a construírem a sua agência participativa. Mas, implica, também, que se concentrem na sua própria *agência*, bem como nas consequências e implicações éticas das suas ações para os outros e para os sistemas com os quais interatuam (McNiff & Whitehead, 2010).

Esta forma de concetualizar a investigação praxiológica pressupõe que estes facilitadores estabeleçam o necessário compromisso e revelem a imprescindível sensibilidade e criatividade para se integrarem nas dinâmicas de uma situação específica. Neste sentido, existe *transferibilidade* dos saberes entre os educadores e o *facilitador* que, em comunidade, reveem as suas experiências, o que permite que cada um se aproprie dos significados construídos para criar a sua própria história (Rahman, 2008), mas também a da comunidade, na qual se envolvem (Kemmis & McTaggart, 2005). Assim, o *facilitador* desenvolve um processo de reinterpretação da sua própria *práxis*. A construção de conhecimento, através da investigação-ação, revela-se, também para o *facilitador*, como um “processo de vida e envolvimento de aprender a conhecer, a

⁷³ Os investigadores da prática que estabelecem ligação com os educadores têm, em diferentes estudos, assumido diversas designações. Kemmis (1990), Kemmis e McTaggart (2005) e Elliott (1988) designam-nos como *facilitadores*. No estudo de Rahman (2008) são designados por *animadores*. Para Feet e Patterson (2001) e Kemmis e McTaggart (2005) são considerados *amigos críticos*. As diferentes designações têm algumas *nuances* que se ligam com o papel do investigador face à investigação.

⁷⁴ Kemmis e McTaggart (2005) consideram existir três formas de investigar a prática que envolve a relação que se estabelece entre o investigador e a investigação. Assim numa perspetiva objetiva, o investigador coloca-se numa posição de *outsider*, assumindo a investigação na terceira pessoa; numa linha subjetiva assume a prática como um *insider*, na segunda pessoa; e a perspetiva dialética-reflexiva tende a ver a prática da perspetiva do grupo, cujos membros interconectam atividades para constituem e reconstituem as suas práticas, na primeira pessoa do plural.

partir da experiência de todos os dias, "como "arte de fazer emergir no agindo" (Reason & Bradbury, 2008, p.5).

4. Desenho Metodológico

Apesar de haver algumas discordâncias, em relação a alguns detalhes, parece existir um consenso discursivo entre os investigadores quanto aos procedimentos que envolvem a investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; Kemmis, 2008; Reason & Bradbury, 2008; Carr & Kemmis, 2010; MacNaughton & Hughes, 2009). Nos estudos que utilizam esta metodologia emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de *pensar-fazer-pensar* para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade -pensar – agir – criar a mudança (MacNaughton & Hughes, 2009).

Estes processos implicam uma recursividade permanente da qual emerge a interconectividade entre as fases e os passos do referido ciclo. Constitui-se, assim, como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes que inclui as seguintes fases: *i)* planejar com flexibilidade; *ii)* agir; *iii)* refletir; *iv)* avaliar/ validar, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; e, *v)* dialogar, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas, ou outros) (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Será o escrutínio da comunidade que permitirá validar a investigação, acentuando-se, assim, a importância desta metodologia se desenvolver no seio de comunidades de prática.

Este estudo que aspira a transformação praxiológica procura agenciar os participantes, a partir da reflexão crítica e pedagogicamente sustentada, utilizando, como se referiu, a investigação-ação numa perspetiva construtivista, seguindo um trajeto metodológico sustentado em três ciclos que permitiram a organização do processo investigacional em diferentes fases e passos.

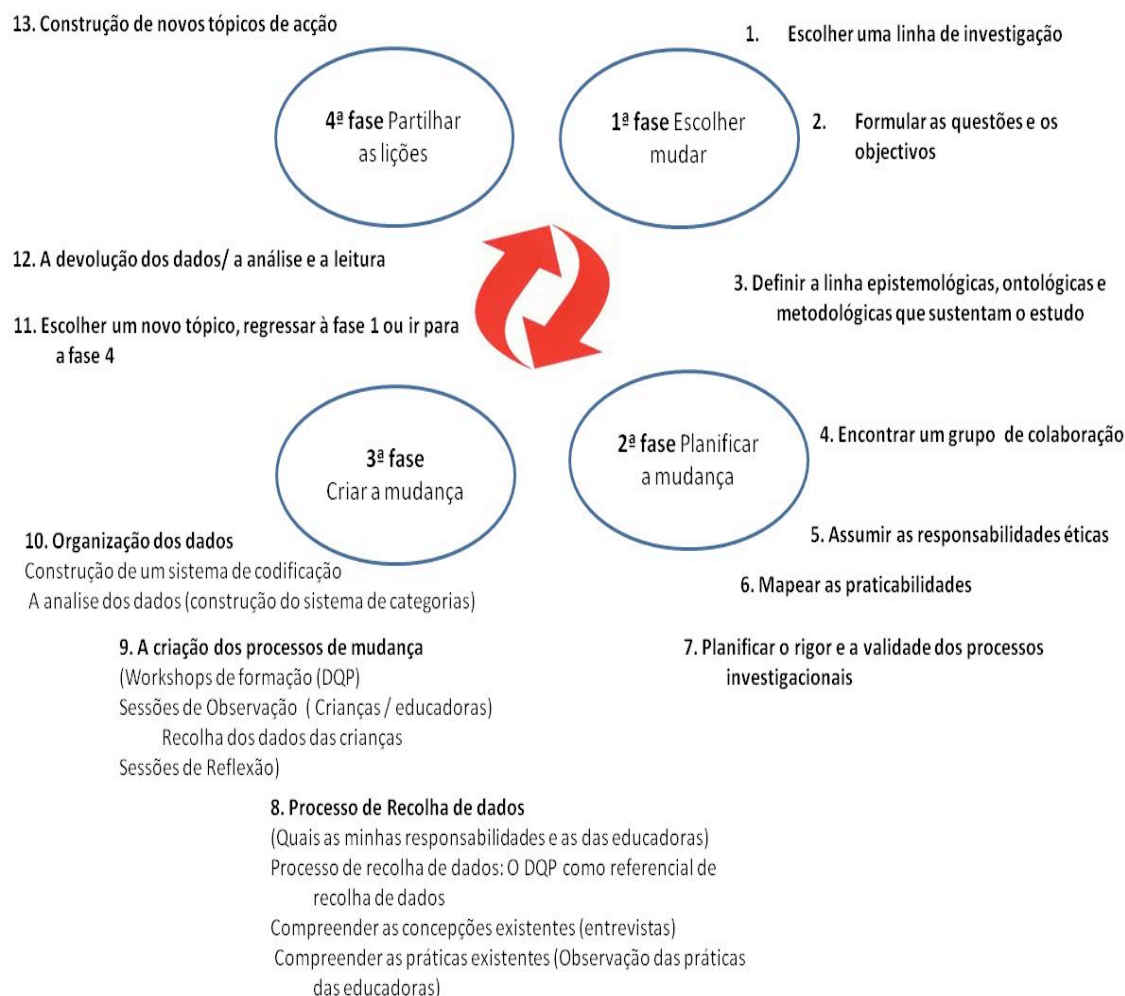


Figura 2. O Ciclo de Investigação-Ação (adaptado de MacNaughton & Hughes, 2009, p.2)

Conforme se sumaria na figura 2 e, se explicitará ao longo da secção, o estudo assumiu a seguinte configuração metodológica.

4.1. Primeira fase da investigação-ação – Escolher Mudar

A investigação-ação começa, quase sempre, com esperanças, sonhos e desejos. Como afirmam MacNaughton e Hughes (2009) um investigador que opta por esta metodologia inicia o processo com a esperança de que o trabalho que irá desenvolver possa criar mudanças significativas, acreditando que esta ação possa contribuir para a construção de formas mais conscientes de desenvolver a ação pedagógica. A inspiração para este estudo começa com as inquietações da investigadora, sobre a formação inicial e contínua dos educadores de infância. O relato que a seguir se apresenta documenta o início do processo da construção da problemática do estudo.

A minha experiência como educadora de infância levou-me a compreender que nem sempre a formação inicial se constitui como um momento de aprendizagem significativa, sobre a profissão. Posteriormente, percebi que as condições de trabalho, o isolamento, a falta de formação específica me conduziram por opções educativas pouco fundamentadas. Aprendi a fazer o que as marcas das paredes das colegas me ofereciam, o que os diálogos pouco sustentados iam indiciando como uma prática certa, ou que resultava. Ia fazendo algumas leituras e apropriei-me do discurso dos livros, como forma de justificação da minha ação. O meu pragmatismo levava-me a fazer muitas coisas. Na realidade sentia-me bem ao conviver com a comunidade, as famílias, ao promover a proximidade das crianças com a natureza, a sociedade e a cultura e apreciava as reflexões que realizávamos em grupo. Em doze anos de profissão, passados todos em localidades e jardins de infância diferentes, não tenho memória de ter repetido atividades. Procurava sempre algo novo, diferente. Passava horas a planificar a estudar formas de ação, a decidir sozinha o que as crianças poderiam fazer. Foi então que surgiu a oportunidade de ir para a Escola Superior de Educação colaborar na formação de educadoras de infância. Senti que poderia dar o meu contributo e que poderia fazer alguma diferença, ajudando as futuras educadoras a construírem uma forma de ação a partir de alicerces mais sólidos.

Comecei a fazer supervisão e a contactar com as práticas das minhas colegas. A observação que realizava começou a inquietar-me, não só pelas suas práticas de supervisão mas, sobretudo, com aquilo que se valorizava na educação das crianças. A falta de intencionalidade educadora, a desvalorização da ação da criança, a uniformização dos processos, os rituais que utilizavam, foram-me causando algumas perplexidades e levaram-me a refletir sobre aquilo que eu também tinha feito. A observação da prática dos outros foi-me ressitando, levando-me a compreender que afinal havia um distanciamento muito grande entre o discurso que eu utilizava e as práticas que tinha desenvolvido. Comecei a questionar se alguma vez valorizei a iniciativa das crianças, e se teria contribuído para a construção da sua autonomia. Questionava-me se a metodologia de projeto que eu tanto reconhecia como o meu modo de fazer pedagógico, alguma vez, teria valorizado os saberes das crianças e as suas decisões. Percebi que na minha prática só havia dois tempos, o meu, quando explicitava o que as crianças deveriam fazer, e o delas, quando realizavam as tarefas que eu indicava, e que supervisionava para que todos cumprissem segundo as minhas indicações. Ficava surpreendida com outras profissionais que respeitavam as crianças, incorporando o que elas diziam e faziam. Até algumas alunas, como que por intuição evidenciavam modos de ação que valorizavam as crianças e focalizavam o seu trabalho nas interações que se desenvolviam na sala de atividades.

Percebi, então, que alguma coisa tinha que mudar e comecei a refletir com as alunas da formação inicial outras possibilidades de ação. Entre o que eu dizia, e o que as alunas observavam na prática havia alguma divergência. Estas diferenças pedagógicas criaram, nas alunas, muitas inquietações e em mim algumas angústias. Decidi tentar compreender que impactos teriam, na primeira experiência profissional das alunas, a minha orientação. O que tinha mais ressonância na sua ação, as práticas que eu, enquanto professora, defendia ou aquelas que observavam nas salas das educadoras cooperantes? Escolhi a voz dos atores para compreender o processo, o que fez aumentar, ainda mais, as minhas inquietações. Percebi que os modos de ação das futuras educadoras eram informados, não por palavras, mas pelas observações e reconheci a limitação do meu contributo no processo supervisiivo.

Na realidade havia práticas que me surpreendiam, tal como os processos reflexivos e de construção que eram desenvolvidos em alguns contextos. Num

dos contextos, as reflexões sobre a ação educativa eram verdadeiros momentos de partilha, de consciencialização sobre a práxis e sobre as fundações que sustentavam tais atos. Parecia existir uma coerência entre os discursos e as práticas, procurando responder às questões que emergiam do quotidiano. Solicitavam a minha presença e sugeriam temáticas para refletirmos. O trabalho que se desenvolvia era cooperado e tudo parecia fazer mais sentido.

Foi, mais ao menos, nessa altura que comecei a contactar com o trabalho desenvolvido pelo Projeto Infância e pela Associação Criança. Foi uma fonte de inspiração, que me permitiu voltar a acreditar que era possível articular os discursos e a ação.

O Projeto Infância, desenvolvido pela Prof. Júlia Oliveira-Formosinho constituiu-se como uma referência, que me levou a compreender que a formação inicial, só por si, não contribui para a existência de práticas de qualidade em contexto de jardim de infância. Este estudo levou-me a encarar com humildade as minhas fragilidades conceituais sobre a pedagogia da infância. Percebi que tinha que mudar a minha forma de pensar a formação, mas sobretudo o meu entendimento sobre a complexidade que envolve a ação educativa. Importava que as palavras que, tantas vezes, usava ultrapassassem a dimensão retórica. Passei a acreditar que tinha que haver uma maior proximidade entre formação inicial e contínua. Pensei que se os atores se envolvessem na construção de uma solução a partir das potencialidades próprias (re)descobrimos e (re)definindo formas de ação inovadora, poderia contribuir para algumas mudanças. Eram estas as ideias que tinha, mas não sabia bem como fazer (NC1-07/08).

Este relato apresenta o ponto de partida da investigação que corporiza este estudo. As preocupações em torno da ação pedagógica, as crenças que informavam as práticas das educadoras e a qualidade em educação de infância, davam indicações para uma linha de pesquisa, substancialmente diferente daquela em que estávamos habituadas a mover-nos. Pretendíamos compreender os processos que se desenvolviam em contexto e interpretá-los, mas aspirávamos a sua mudança, reconstruindo a ação a partir da construção de conhecimento pedagógico substantivo.

4.1.1. A questão e os objetivos do estudo

A leitura do texto *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*, de Oliveira-Formosinho (2007b), abriu portas à investigadora para delinear a questão de pesquisa. A autora refere que apesar de existir uma herança pedagógica rica e diversificada de “pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (p.15), as práticas dos educadores de infância refletiam a “distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.15).

Pensar linhas pedagógicas que valorizassem a criança implicava criar oportunidades formativas para confrontar as práticas que se desenvolviam em contexto com as possibilidades que alguns pedagogos ofereciam. Reconhecíamos que as

experiências formativas dos educadores de infância raramente ofereciam possibilidades para desenvolverem formas alternativas de pensar a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2005, 2007a; Formosinho, 2009a; Formosinho & Machado, 2000, 2009) e construírem, sustentadamente, conhecimento profissional prático (Kemmis & McTaggart, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009a). Contrariamente, a formação parece distanciar, os educadores da sua especificidade profissional (Formosinho, 2002, 2009a) focalizando-se em aspetos meramente técnicos que se traduzem em resultados imediatos, o que os leva a construir figurinos simples para uma ação que se alimenta e recria em interdependências complexas (Oliveira-Formosinho, 2007b). Estes fenómenos educativos têm inibido o desenvolvimento de uma *praxiologia* que aceite a criança como sujeito com competência e o seu direito à participação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Foi a possibilidade da confluência entre formação, pedagogia e mudança que fizeram emergir a problemática deste estudo. Percebemos que esta interconexão tinha sido bem-sucedida noutros estudos (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002a; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002; Craveiro, 2006; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Pascal & Bertram, 2012), podendo também dar resposta às nossas preocupações. Esta interligação revelava potencial para gerar o diálogo entre os educadores sobre as suas crenças e as suas práticas, mas também a possibilidade de construírem pensamento crítico a partir das referências pedagógicas que fossem sendo analisadas. Esperávamos descobrir os significados que as educadoras tinham construído para, posteriormente, as desafiar a perspetivar uma prática valorizadora da criança e contribuir para a reinterpretção da *práxis*, daí que tivéssemos formulado a seguinte questão de pesquisa:

O que se poderá fazer para que se assuma, nas práticas educativas dos educadores de infância, uma pedagogia que reconheça e legitime a criança como cidadã de pleno direito, valorizando a sua competência participativa?

A questão de partida foi delineada de forma aberta para permitir a flexibilidade do processo investigacional (MacNaughton & Huges, 2009; Craveiro, 2006) e a construção partilhada do saber (Guba & Lincoln, 2005) em diálogo permanente com a reflexividade educativa que emergia da ação pedagógica. Contudo, tendo em conta a interdependência entre o contexto, o processo de aprendizagem/desenvolvimento e a complexidade inerente a uma *práxis* de participação, escolheram-se como focos mais específicos de investigação os processos de formação em contexto e a construção de uma gramática pedagógica comum, procurando responder às seguintes questões:

- a) Que estratégias de formação sustentam a transformação pedagógica para a construção da qualidade, em contexto de jardim de infância?

- b) Como se constrói, no quotidiano, uma gramática pedagógica favorecedora da participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento?

Estas questões situaram o estudo numa linha *epistemológica construtivista*, uma vez que se pretendia que a intervenção e a construção do conhecimento caminhassem conjuntamente (Kemmis & McTaggart, 2005). Neste sentido, optou-se por um *estudo de caso único*, que permitisse interpretar a realidade que ia sendo construída no decurso do processo (Guba & Lincoln, 2005; Stake, 2007). Queríamos concentrar-nos no conhecimento experiencial, prestando atenção à forma como aquele contexto concreto influenciava os educadores a tomarem decisões pedagógicas. Mas pretendíamos ir mais longe utilizando a formação em contexto para a *ressignificação* da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002), valorizando a agência reflexiva (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) dos educadores e as suas possibilidades de mudança (Freire, 1981a). Neste sentido, assumiram-se como objetivos de estudo:

- a) Favorecer a construção de uma comunidade aprendente que partilhe uma gramática pedagógica comum;
- b) Contribuir para a construção de conhecimento praxiológico sustentador de modos de ação participativa;
- c) Determinar a qualidade das aprendizagens que as crianças realizam em contexto de jardim de infância;
- d) Escutar a criança para analisar a qualidade do contexto e compreendê-la como participante ativa no processo de aprendizagem inovadora.

Encontradas as linhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas que iriam orientar as questões e objetivos formulados, importava planear a mudança, traçando a linha orientadora que se iria adotar, ao longo do processo.

4.2. Segunda fase da investigação-ação – Planear Mudar

As questões de pesquisa, bem como as linhas conceituais e metodológicas adotadas, determinaram a necessidade de se encontrar um contexto real (neste caso uma instituição de educação de infância) que permitisse dialogar com a realidade que se pretendia conhecer e compreender mais profundamente. Mas, ao mesmo tempo, era necessário que as participantes demonstrassem vontade e aceitassem participar de forma voluntária. O caminho seria longo e implicava, necessariamente, abertura mental e disponibilidade para se envolverem nos processos de formação, recolha e análise dos

dados, reflexão e transformação praxiológica. Além disso, importava realizar um estudo holístico, recolhendo as percepções de todos os envolvidos na ação educativa, o que requeria uma planificação apurada do trajeto a realizar e das técnicas a utilizar. Todavia, reconhecia-se que, apesar de planificado, o desenho metodológico seria emergente e os assuntos a debater focalizados progressivamente, o que determinava a definição clara e antecipada das estratégias de formação e ação que pudessem abrir caminhos para a reflexão. Este processo implicou a seleção do contexto e do grupo de educadoras, a negociação com os participantes e a planificação do rigor e da validade investigacional que se documenta no ponto seguinte.

4.2.1. A escolha do contexto A escolha da instituição⁷⁵ para a realização do estudo teve em linha de conta alguns critérios iniciais, traçados pela investigadora, como sendo: *i)* as condições estruturais e organizacionais da instituição; *ii)* a integração da dimensão social e da dimensão educacional; *iv)* a abertura aos processos de mudança, tendo em vista a qualidade educativa; *v)* a equipa de profissionais (educadoras e assistentes operacionais); e, *vi)* a disponibilidade para aceitar o projeto.

Neste sentido, dentro das possibilidades que havia no concelho de Bragança, selecionou-se uma instituição cujas condições estruturais e organizacionais, se coadunavam com as legalmente exigidas e que oferecia possibilidades de se reorganizar, tendo em conta o desenvolvimento do projeto. Além disso, integrava as dimensões social e educativa, permitindo um conhecimento mais profundo dos atores, das suas necessidades e preocupações. O grupo de educadoras demonstrava abertura mental e parecia interessado em mergulhar num processo de desenvolvimento profissional a partir das suas possibilidades, reconhecendo que este processo implicava aprendizagem, investigação, colaboração e apoio. Também a direção parecia empenhada em trabalhar no âmbito da qualidade educativa, revelando grande comprometimento com o desenvolvimento organizacional da instituição. A investigadora/formadora mantinha uma relação de aberta com a direção, as educadoras e as auxiliares, o que indiciava a construção de um clima de confiança necessário numa investigação desta natureza.

Assim, o estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] de cariz religioso, localizada no interior norte do País. A instituição foi fundada em 1945 com objetivos educacionais no âmbito da infância e da juventude. Durante mais de cinquenta anos, os serviços de Jardim de infância, escola do 1º Ciclo e semi-internato de

⁷⁵ A investigadora/formadora conhece grande parte das instituições de educação de infância do concelho de Bragança, uma vez que acompanha os estágios que as alunas da formação inicial realizam. O processo de supervisão inclui uma reflexão semanal, realizada nos jardins de infância, na qual a professora da instituição formadora participa. Neste sentido, o conhecimento prévio das instituições e das equipas pedagógicas permitiu à investigadora, perceber qual das instituições, estaria mais disponível para se envolver no Projeto.

jovens do sexo feminino, encontravam-se num antigo palacete do século XVIII. Em 1995 a Congregação adquire o edifício de um antigo Colégio e, após profundas obras de remodelação, transfere o jardim de infância, Escola do 1º Ciclo e semi-internato de jovens do sexo feminino para esse edifício. Além dos serviços mencionados a instituição abriu, em 2008, a valência de Creche, numa construção feita de raiz, contígua ao jardim de infância. No início do projeto frequentavam a instituição um total de 204 crianças, de idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos de idade e empregava 27 pessoas, em diferentes funções ligadas ao serviço educativo. A gestão/organização dos espaços e funcionamento da instituição encontram-se a cargo da Congregação de religiosas, havendo uma educadora que exercia, cumulativamente, funções de coordenadora pedagógica.

As crianças provinham, na sua maioria, de contextos familiares, aparentemente, estáveis, compostos por pai, mãe e um ou dois filhos. A análise das profissões e habilitações académicas dos pais revelou uma predominância laboral no setor terciário, nas categorias técnicas e quadros superiores. A grande maioria possuía formação de nível superior e empregos estáveis. Revelava-se, neste aspeto, uma determinada seletividade do grupo de crianças, talvez pela imagem de *rigor* que a instituição foi construindo ao longo dos anos (PE1-07/08; PE2-07/08).

A instituição acolhia também, alunos do curso de licenciatura em educação de infância da Escola Superior de Educação de Bragança, para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo a investigadora/formadora, supervisora desses alunos⁷⁶.

Escolheu-se a valência de jardim de infância e todos os seus atores como *estudo de caso*. No sentido de captar a globalidade dos olhares, sobre aquela realidade específica, a pesquisa incidiu sobre a coordenadora de setor, as educadoras, as assistentes operacionais, as crianças e os pais das crianças. No entanto, os processos de formação e investigação colaborativa desenvolveram-se mais especificamente com as educadoras e as crianças.

Depois de se selecionar a instituição iniciou-se o processo de *negociação* que decorreu entre julho e setembro de 2007. Este processo incluiu diferentes fases tendo em conta os atores envolvidos (direção do estabelecimento, as educadoras, as auxiliares, as crianças e os pais).

O primeiro passo foi realizado informalmente com as educadoras. A investigadora (na altura no papel de supervisora de estágios), durante uma reflexão, questionou-as

⁷⁶ Durante os anos em que decorreu o estudo a investigadora solicitou à Escola Superior de Educação autorização para acompanhar os estagiários naquela instituição. Todos os anos, antes da colocação em estágio, os alunos eram informados da situação em que se encontrava aquele centro de estágio, podendo assim, aceitar ou recusar o envolvimento na investigação.

sobre a possibilidade de se envolverem num projeto de formação em contexto, no sentido de repensarem as práticas que desenvolviam. Pretendia-se que cada educadora assumisse a sua própria decisão. Não se desejava que fosse um processo em que a instituição decidisse sobre a disponibilidade individual para assumir tal compromisso.

Posteriormente, foi marcada uma reunião com a diretora da Instituição, a coordenadora de setor e a coordenadora pedagógica, apresentando os objetivos do projeto que pretendia interligar formação, pedagogia e investigação. Ambas reconheceram a sua pertinência, mas consideraram que cada educadora deveria ser livre de expressar a sua disponibilidade para participar. Reunimos, então, com as educadoras, revelando os propósitos e as possibilidades da formação e investigação, apresentando os objetivos delineados e esclarecendo sobre o papel de cada um no processo.

Seguidamente, conjuntamente com as educadoras, preparou-se uma reunião com os pais para os esclarecer sobre os objetivos do projeto e qual seria o seu papel e o papel das crianças em todo o processo. No decurso da reunião foi solicitada a participação de cinco voluntários para a realização da entrevista.

Noutro momento, a investigadora e as educadoras reuniram, em cada sala, com as crianças explicitando os objetivos e a dinâmica que a investigação iria ter, auscultando-as sobre a sua disponibilidade para participar. Nesta pesquisa, o *consentimento informado* configura-se como um dos procedimentos mais importantes, em termos éticos. Ao aceitarmos como princípio sustentador do estudo, a competência participativa da criança, escutar a sua voz sobre um processo que a envolvia diretamente, tornava-se imprescindível. Reconhece-se, neste estudo, que os “direitos da criança têm prioridade sobre os interesses do investigador, [considera-se], a importância de informar as crianças sobre as características da pesquisa, que poderiam afetar a sua participação voluntária” (Woodhead & Faulkner, 2005, p.10).

Em setembro de 2007, após o período de negociação, estabeleceu-se um acordo de colaboração que teve início com a participação das educadoras no Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias e continuidade no presente trabalho de doutoramento (Anexo I).

Importa salientar que durante os quatro anos em que decorreu o projeto os atores foram alterando. Entraram e saíram crianças e, conseqüentemente, mudaram os pais, o que implicou a renovação do *consentimento informado*, tanto das crianças, como dos pais. Além disso, também os profissionais foram mudando. Inicialmente, encontravam-se envolvidas quatro educadoras, no entanto, no ano letivo de 2008-2009, com a abertura da valência de creche, houve necessidade de reestruturar a organização da equipa. Dada a opção pela organização rotativa das educadoras, que acompanhariam o grupo de

crianças, desde que entravam para a instituição até que saíam, tomou-se, coletivamente, a decisão de que todas deveriam participar nas reflexões temáticas, para não perderem a dinâmica do projeto. No quadro 2 apresentam-se as dinâmicas organizativas dos atores que participaram do estudo.

Quadro 2. Dinâmica organizativa das educadoras e dos grupos de crianças

Ano letivo 2007-2008		Ano letivo 2008-2009		Ano letivo 2009-2010		Ano letivo 2010-2011	
Educadoras	Grupo	Educadoras	Grupo	Educadoras	Grupo	Educadoras	Grupo
Maria	5 anos	Laura	5 anos	Inês	5 anos	Lia	5 anos
Laura	4 anos	Inês	4 anos	Lia	4 anos	Maria	4 anos
Inês	3 anos	Lia	3 anos	Maria	3 anos	Rita	3 anos
Sónia	misto	Sónia	misto	Sónia	misto	Sónia	misto
		Maria	Creche	Rita	Creche	Inês	Creche
		Rita	Creche	Laura	Creche	Diana	Creche

Na instituição os grupos de crianças eram, preferencialmente, organizados por idades existindo, por isso, a sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos. Existia, ainda, um grupo organizado de forma vertical, que tinha crianças com 3/4 e 5 anos, mantendo-se a educadora sempre com o mesmo grupo.

4.2.2. O grupo de Educadoras

Numa investigação desta natureza é difícil manter o anonimato da instituição e das colaboradoras, não só porque o meio onde se desenvolveu o estudo é muito pequeno, mas sobretudo, porque existiam muitos atores envolvidos, podendo qualquer pessoa estabelecer ligações entre os discursos e as colaboradoras. No entanto, o grupo decidiu que seria mais confortável assumir outro nome nos discursos que fossem referenciados no relatório. Assim, cada educadora escolheu um pseudónimo, pelo que serão apresentadas de seguida, por ordem alfabética.

Laura

A Laura é uma educadora licenciada em educação de Infância, pela Escola Superior de Educação de Bragança que realizou estágio pedagógico naquela instituição. No ano em que se iniciou o projeto, a Laura, tinha dois anos de serviço e trabalhava com um grupo de crianças de 4 anos. Acompanhou o grupo e o projeto até ao ano 2008/2009, ano em que as crianças saíram para o 1º Ciclo. No ano subsequente iniciou funções na valência de creche.

Lia

A *Lia* é uma educadora licenciada em educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Bragança que realizou estágio pedagógico naquela instituição. Iniciou a sua atividade profissional, naquela instituição, mas esteve ausente durante três anos. No ano em que se iniciou o projeto encontrava-se a trabalhar na rede pública de educação pré-escolar. Quando integrou a equipa, no ano letivo 2008-2009, tinha seis anos de serviço e trabalhava com um grupo de crianças de 3 anos, mantendo-se até ao ano de 2010-2011.

Inês

A *Inês* é uma educadora licenciada em educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Bragança, tendo realizado estágio pedagógico naquela instituição. No ano em que se iniciou o projeto, a *Inês*, tinha dois anos de serviço e trabalhava com um grupo de crianças de 3 anos. Acompanhou o grupo e o projeto até ao ano 2009/2010, ano em que as crianças saíram para o 1º Ciclo. No ano subsequente iniciou funções na valência de creche.

Maria

A *Maria* é uma educadora licenciada em educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Bragança que realizou estágio pedagógico naquela instituição. Iniciou a sua atividade profissional noutra instituição. No ano em que se iniciou o projeto, a *Maria*, tinha seis anos de serviço trabalhava com um grupo de crianças de 5 anos, acumulando funções como coordenadora pedagógica do jardim de infância. No ano subsequente iniciou funções na valência de creche, tendo voltado a integrar o projeto nos anos letivos 2009-2010 e 2010-2011. Desde então acumulava também as funções de coordenadora pedagógica da creche.

Rita

A *Rita* é uma educadora licenciada em educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Bragança que realizou estágio pedagógico naquela instituição, no ano antes de iniciar o projeto. Iniciou a sua atividade profissional, no ano letivo 2008-2009, na valência de creche. No ano 2010-2011 passou a integrar a equipa do jardim de infância com um grupo de 3 anos. A *Rita* frequentou, durante esse ano letivo, uma oficina de formação no âmbito do Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias.

Sónia

A *Sónia* é uma educadora licenciada em educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Bragança e é a que há mais tempo trabalhava na instituição. No ano em que se iniciou o projeto, a *Sónia*, tinha cinco anos de serviço e trabalhava com um grupo misto de crianças. Manteve-se no projeto durante os quatro anos de duração, embora no

ano de 2010-2011, estivesse estado ausente de setembro a janeiro, por licença de maternidade.

Todas as educadoras frequentaram a mesma escola de formação e, excetuando uma, todas realizaram o estágio final na instituição. O tempo de serviço destas profissionais variava, no início do estudo, entre os dois e os seis anos e o tempo de serviço na instituição entre os dois e os cinco anos. Existia, pois, uma homogeneidade formativa e um referencial de ação partilhado por todas, o que fazia com que as suas práticas fossem muito idênticas.

4.2.3. Planificar o rigor e a validade do processo investigacional

Este estudo, que segue uma linha construtivista, no âmbito da investigação-ação, assume as particularidades de estudar a *transformação praxiológica*, num contexto específico, numa dimensão temporal alargada (quatro anos), através dos significados construídos pelos seus atores, escutando-os, abrindo *espaços de comunicação* favorecedores da construção do conhecimento e da mudança da *práxis*. Tal como salientam Denzin e Lincoln (2005) este tipo de estudos aponta para a indispensabilidade de se estabelecerem relações de confiança entre os participantes (investigadora, educadoras, direção da instituição, pais e crianças), a transferibilidade de saberes, a credibilidade dos dados e a sua necessária validação. Além disso enfoca-se o seu caráter multimetódico que aponta para a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados. Constitui-se como uma investigação de longa duração que apela à fusão entre o agir e o pensar (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009) e, por isso, para o necessário tempo de reflexão que permitisse que a ação fizesse sentido.

Sustentando-se nesta linha concetual, a planificação do processo investigacional revelou-se um momento crucial do estudo. Importava criar um espaço colaborativo de investigação, pelo que era necessário partilhar o referencial metodológico e definir os planos de ação a partir da participação ativa de todos. Tendo em conta esta conceção o grupo envolveu-se na oficina de formação – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP]* – dinamizada por uma formadora, com conhecimento profundo na utilização do referencial. Apesar da investigadora conhecer o referencial e usar algumas das suas técnicas, no âmbito dos estágios da formação inicial de educadoras de infância, considerou que esta seria uma boa oportunidade para aprofundar os seus saberes, partilhando com o grupo de educadoras esta oportunidade. Todo o grupo iria aprender em companhia (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) promovendo-se, na *práxis* da investigadora/formadora e na *práxis* das educadoras, o desenvolvimento profissional cooperado e mediado.

A investigação iniciou com a aprendizagem específica das técnicas de recolha de dados, constantes no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), a definição dos momentos de utilização das referidas técnicas e a distribuição de tarefas. Este momento inicial⁷⁷, permitiu ao grupo descobrir as idiossincrasias do contexto e aprofundar o conhecimento sobre os modos de ação, inerentes ao processo investigacional. Negociaram-se os compromissos, definiram-se as tarefas e os momentos de recolha de dados.

Uma segunda etapa da planificação desenvolveu-se em sequências progressivas que iam revelando o aprofundamento da contextualização e globalização da intervenção. O diagnóstico da situação levou a um primeiro momento de reflexão onde se explicitaram os modos de fazer habituais com o propósito de identificar, conjuntamente, tanto os aspetos satisfatórios como as áreas onde se poderia intervir. A formação em contexto que se desenvolveu reclamou a definição de um quadro de referências teóricas, capazes de dialogar com a prática e apoiar as educadoras na construção de olhares alternativos sobre a sua ação. A análise e aprofundamento das fragilidades emergentes da ação, refletidas conjuntamente, ajudaram a delinear o seu significado e a sugerir possíveis soluções. Foi nesta fase que as educadoras determinaram a intencionalidade para a ação sustentada em gramáticas pedagógicas de linha socioconstrutivista. Havia planos de ação individual, mas havia uma definição comum para o grupo. As educadoras assumiram uma atitude de reinterpretação do contexto através de processos de análise, monitorização e avaliação dos “saltos” observados nas práticas educativas. A avaliação do processo foi realizada ao longo do percurso e ia emergindo da própria dinâmica da investigação, exigindo a tomada de decisões, a clarificação do referencial e a redefinição de estratégias de ação. Apresentamos de seguida, no quadro 3, a planificação da investigação/formação que permitiu ao grupo partilhar a recolha e análise dos dados.

Quadro 3. Síntese do processo investigacional

Que dados recolher?	Que técnica usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?
O que pensam os atores sobre as práticas que se desenvolvem em contexto	Entrevistas Semi-Estruturadas a partir de um guião pré-estabelecido Educadoras Direção Pais Crianças Reflexões	Investigadora Investigadora Investigadora Educadoras Educadoras e Investigadora	4 educadoras 1 coord. setor 5 pais (das diferentes salas) 5 crianças (com diferentes idades)	Outubro e novembro/ 2007

⁷⁷ Consideramos que a planificação do estudo havia iniciado no momento da definição da linha investigacional e da problemática a estudar. Neste sentido, considera-se que a 1ª fase de planificação surge ao mapear as praticabilidades do processo investigacional, ao selecionar a instituição e o grupo de colaboração e ao definir o trajeto negocial.

Que dados recolher?	Que técnica usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?
Que práticas se desenvolvem em contexto	Ficha de observação do Empenhamento do adulto	Investigadora/Fo rmadora	4 educadoras	2007/2008
				2008/2009
				2009/2010
	Ficha de observação do envolvimento da criança	Investigadora/educadoras	50% das crianças de cada sala	2007/2008
				2008/2009
				2009/2010
Que alternativas pedagógicas existem	Notas de campo Documentação das crianças	Investigadora/Educadoras educadoras	Evidências significativas	Ao longo do processo
O que mudou	Leitura de textos Visionamento de vídeos Visita a outros jardins de infância	Educadoras Investigadora		Ao longo do processo
	Análise, interpretação e triangulação dos dados	Investigadora educadoras	Relatório no final de cada letivo	Ao longo do processo
Que percepções temos sobre a mudança	Focus-Group Entrevistas Semi-Estruturadas a partir de um guião pré-estabelecido Educadoras Direção Criança	Investigadora educadoras	1 coordenadora de setor 6 educadoras 8 crianças	2010/2011

Este processo não foi entendido como uma mera sequência mecânica de passos, mas antes como uma *espiral de ciclos*, que compreenderam a planificação da mudança – ação e observação –, a reflexão sobre os processos e as suas consequências - voltar a planificar - ação e observação – nova reflexão (Kemmis & Mactaggart, 2005; MacNaughton & Huges, 2009). Assim, a planificação da formação/investigação assumiu um carácter flexível, permitindo a adequação dos processos, em cada momento e circunstância, em função da realidade que se investigava (Rodriguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999) e pretendia mudar, como se documenta no quadro 4.

Quadro 4. Planos de ação por ano letivo

Ano letivo - 2007/2008
Formação Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias 1. Objetivos da Formação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematizar o conceito de qualidade em educação de infância; ▪ Colocar o acento tónico no desenvolvimento dos educadores de infância, pessoal auxiliar e no desenvolvimento institucional; ▪ centrar a formação nos contexto e nos processos através da metodologia de investigação-acção 2. Ação a desenvolver <p>1ª fase: Avaliação. Durante a qual os investigadores e os participantes trabalham em conjunto para documentarem e observarem a qualidade a aprendizagem das crianças no contextos.</p> <p>2ª fase: Planeamento e ação. Durante a qual os participantes se reúnem para identificarem as prioridades de ação e produzirem um plano de ação que as implemente.</p> <p>3ª fase: Intervenção no contexto. Implementação dos plano delineado pela equipa, e são observadas e monitorizadas as ações dos profissionais</p>

Ano letivo - 2007/2008 (Cont.)
<p>4ª fase: Reflexão. Durante a qual os participantes são incentivados a refletirem sobre o processo de Avaliação e desenvolvimento e a fazerem uma crítica do impacto do plano de impacto do plano de ação à luz da experiência adquirida.</p> <p>Durante estes processos utilizam-se diferentes instrumentos de análise que procuram clarificar a sensibilidade do educador, a forma como estimula a criança para a ação e lhe permite autonomizar-se. Analisam-se os modos de ação da criança tendo em conta os procedimentos do adulto.</p>
Ano letivo - 2008/2009
<p>1. Objetivos do Plano de Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrar a reflexão na importância das dimensões curriculares Integradas da Pedagogia da Infância, ▪ Compreender o espaço enquanto dimensão pedagógica; ▪ Organizar o Espaço o tempo e os materiais, tendo em conta os critérios da diversidade, variedade; ▪ Proporcionar uma melhor compreensão das conceções subjacentes à organização das OCEPE e torná-las mais operacionais - brochuras no âmbito da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; ▪ (Re)conceitualizar as ideias sobre a elaboração do portfólio. <p>2. Ação a desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ações temáticas sobre a organização do Espaço ▪ Dinamizar as áreas da escrita e da matemática; ▪ Intervenção através do referencial partilhado ▪ Recolha de dados: Escala das Oportunidades Educativas (janeiro/fevereiro 2009) Escala de Empenhamento do Adulto (janeiro/2009) ▪ Ação de Formação “A Operacionalização das OCEPE no âmbito da Matemática Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, promovida pela DGIDC – Ministério da Educação. ▪ Reuniões de Reflexão apoiadas sobre a ação desenvolvida e a desenvolver – Semanais
Ano letivo - 2009/2010
<p>1. Questões levantadas após o relatório de avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da pedagogia da infância, na valorização da agência da criança? • Como organizar uma rotina que valorize o tempo de pertença, o tempo de iniciativa da criança e o tempo de pares? • Qual o papel que deve ter a educadora em cada um desses momentos? • Qual o papel das Assistentes operacionais nos diferentes momentos? <p>2. Objetivos do Plano de Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrar as ações educativas nas dimensões da Pedagogia da Infância; • Compreender o conceito de agência da criança; • Organizar o tempo pedagógico e as interações (educadora criança, criança-criança) de forma mais intencional; • Reconceptualizar os modos de ação a partir da aprendizagem do modelo curricular HighScope e da <i>Pedagogia-em-Participação</i>. <p>3. Ação a desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visita a uma sala de jardim de Infância cuja organização se situa numa linha socioconstrutivista. ▪ Apetrechar o espaço com mais materiais de desperdício; ▪ Dinamizar a área da escrita e da matemática; ▪ Desenvolvimento de um Workshop sobre: A abordagem HighScope para a educação pré-escolar: a roda da aprendizagem – (24/09/2009 a 30/11/2009)

Ano letivo - 2009/2010 (cont.)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenção através do referencial partilhado ▪ Intervenção através do referencial partilhado; <ul style="list-style-type: none"> Recolha de dados: <ul style="list-style-type: none"> Escala das Oportunidades Educativas (fevereiro-março 2010) Escala de Empenhamento do Adulto (fevereiro 2010) ▪ Reuniões de Reflexão apoiadas sobre a ação desenvolvida e a desenvolver - Semanais ou quinzenais; ▪ Reorganização dos portfólios das crianças; ▪ Formação das Assistentes Operacionais.
Ano letivo - 210/2011
<p>1. Questões levantadas após o relatório de avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como desenvolver entre as educadoras o sentido de cooperação em grupo? ▪ Como potenciar uma interação mais significativa entre os pais e a instituição? ▪ Como ajudar os pais a compreender o trabalho do jardim de infância? <p>2. Objetivos do Plano de Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconceitualizar os modos de ação a partir da aprendizagem do modelo curricular HighScope; ▪ Constituir elementos de apoio entre as educadoras; ▪ Encontrar tempos de partilha entre pais e educadores. <p>Solicitar aos pais apoio para o desenvolvimento da ação pedagógica</p> <p>3. Ação a desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar a trabalhar a construção de linhas de ação socioconstrutivistas; ▪ Convidar os pais para desenvolver atividades nas salas de atividades; ▪ Constituir grupos de reflexão sobre temáticas inerentes ao trabalho no jardim de infância; ▪ Eleger representantes dos pais para apoiar a elaboração dos projetos curriculares. ▪ Intervenção através do referencial partilhado <ul style="list-style-type: none"> Recolha de dados: <ul style="list-style-type: none"> Escala das Oportunidades Educativas (novembro e 2010) Escala de Empenhamento do Adulto (fevereiro 2011) Reuniões de Reflexão sobre a ação desenvolvida e a desenvolver – Semanais ▪ Ação de Formação em Ciências (junho de 2011); ▪ A dinamização de tempos de grande grupo através da música.

Como se referiu anteriormente a validade dos estudos que utilizam a investigação-ação, numa linha construtivista, assume um carácter situado e parcialmente provisório aliando ética e epistemologia através do envolvimento e da autorreflexão (Guba & Lincoln, 2005). Tomando em conta esta perspetiva, neste estudo foram consideradas as preocupações, as visões e as vozes de todos os envolvidos. As reflexões foram perspetivadas como *espaços de comunicação* (Kemmis & MacTaggart, 2005) que permitiam aos educadores a tomada de consciência acerca das implicações que este processo tinha na mudança da sua *práxis* e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. O desenvolvimento da ação investigativa foi partilhado pela investigadora e pelas educadoras que se envolveram em processos de aprendizagem das técnicas de

recolhas de dados e na pesquisa das gramáticas pedagógicas que sustentassem a mudança.

Constituiu-se como uma investigação alargada no tempo para permitir a recolha de dados que documentassem os processos de *conscientização* e mudança. Ao longo dos quatro anos de duração da investigação⁷⁸, a investigadora passou muitas horas no contexto para recolher dados, para refletir com as educadoras, para perceber os processos de mediação necessários à mudança. O tempo longo permitiu às educadoras refletir, suspender e significar, mas também observar, agir, questionar (Oliveira-Formosinho, 2009c). Os processos de mudança são demorados e para serem efetivos necessitam tempo de amadurecimento.

4.3. Terceira fase da investigação-ação – Criar a Mudança

Na investigação-ação a recolha de dados e a sua análise são elementos relevantes na definição das linhas e trajetos a seguir. A mudança implica a compreensão da situação vivencial e a percepção daquilo a que se aspira aceder, ainda que seja uma realidade em construção por todos os participantes. Uma investigação desta natureza requer uma planificação rigorosa dos processos de recolha e análise dos dados, no sentido de interpretar o vivido contextual, planear os passos seguintes e encontrar estratégias favorecedoras da mudança. No dizer de Freire (1981a) é um processo que implica a leitura do mundo, a partilha das percepções de cada um dos atores, através de uma metodologia dialógica que permita uma *conscientização* emancipadora. Mas “ler e interpretar o mundo” requer a utilização de instrumentos e processos rigorosos, que validem o estudo. Nos pontos que se seguem explicitam-se os instrumentos e processos utilizados na recolha, interpretação e análise dos dados deste estudo, bem como o papel da investigadora e das educadoras em tal procedimento.

4.3.1. Recolha de dados: instrumentos e processos

Como referimos anteriormente, numa investigação desta natureza, que pretende aceder a uma compreensão integrada e holística do caso, utilizaram-se vários métodos e técnicas de recolha de dados que pudessem, através de um processo de triangulação, validar as interpretações hermenêuticas e dialéticas que a metodologia de investigação-ação requer. A documentação foi compilada num *portfólio da investigação*, entendido como um instrumento que permite “comparar tempos de um processo de transformação,

⁷⁸ O processo de formação em contexto ainda se mantém atualmente. Como destacaremos na análise dos dados, há aspetos da participação que ainda necessitam ser conquistados.

descrever situações, cruzar interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus, 2009, p.92).

Neste ponto, descrevem-se as técnicas de recolha de dados e os procedimentos metodológicos efetuados, explicitando ainda a forma como foram organizados e o papel conferido aos participantes e à investigadora neste processo.

O Projeto *Desenvolver a Qualidade em Parcerias* como gramática de avaliação da qualidade

O DQP é um projeto que tem as suas bases no Effective Early Learning (Pascal & Bertram, 1999) e surge num contexto de necessidade urgente de criar procedimentos para facilitar a avaliação dos serviços e os processos de desenvolvimento da qualidade, no âmbito da diversidade dos contextos em que as crianças, com menos de cinco anos, eram educadas na Inglaterra. Uma equipa colaborativa de educadores de infância e investigadores, dirigida por Christine Pascal e Anthony Bertram, a partir do Center for Research in Early Childhood, no Worcester College of Higher Education em Inglaterra, têm desde então desenvolvido o projeto num grande número de escolas inglesas (Oliveira-Formosinho, 2009c). Em Portugal, a sua contextualização, foi iniciada em 1996, pelo Projeto Infância, apoiada pelas Fundações Aga Kan e Calouste Gulbenkian, sendo depois continuada no âmbito da Associação Criança, como referencial que avalia os processos de transformação de práticas e que suporta a investigação (Oliveira-Formosinho, 2009b). A essência da proposta portuguesa, respeitando a conceção inicial do projeto EEL, centra-se na ideia de que

a avaliação da qualidade é de natureza qualitativa, isto é visa a transformação e não a mera apreciação, e é levada a cabo em parceria que envolvem os atores centrais da instituição, através de processos de colaboração e negociação, em torno da compreensão da realidade atual que se deseja transformar, dos meios para a transformar e dos resultados que são alcançados (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.7).

Este referencial tem sido amplamente utilizado e sujeito a constantes atualizações pela equipa da Associação Criança. A partir de 1997 o Departamento de Educação Básica decidiu disponibilizar este projeto a nível nacional, sob a Coordenação Pedagógica da Prof^a. Doutora Júlia Oliveira-Formosinho da Universidade do Minho/ Associação Criança. Posteriormente, em 2007, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular promoveu a criação de grupos cooperativos de utilização desta proposta. Foi neste âmbito que o grupo de educadoras, a coordenadora de setor e a investigadora deste *estudo de caso* tiveram a oportunidade de se envolver no projeto e iniciar o processo de formação em contexto, problematizando o conceito de qualidade em

educação de infância e criar apoio ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância e ao desenvolvimento organizacional do jardim de infância, levando-os a construir mudanças conscientes.

A formação visava essencialmente o aprofundamento conceitual e operacional dos cinco eixos estruturantes do projeto: *i)* a conceção de qualidade; *ii)* a abordagem democrática à avaliação; *iii)* os níveis de atuação e respetiva sustentação teórica; *iv)* a sua metodologia de investigação; e, *v)* a sua operacionalização. Como salienta Oliveira-Formosinho (2009c) no projeto assume-se uma proposta e análise e desenvolvimento da qualidade democrática, desenvolvimental e inclusiva, perspectivada através do envolvimento ativo dos participantes no processo, encarado “como algo feito *com* os participantes e não algo feito *aos* participantes” (p.10). Neste sentido, refere-se que o processo de avaliação deve ser claro, conducente à ação, dialógico e participado. Ao nível da atuação o projeto DQP assenta num conjunto de fontes teóricas que suportam tanto a análise da qualidade da relação educativa, entre a criança e o adulto, como também os processos de apoio aos profissionais da educação de infância, para que possam refletir sobre o processo de ensino aprendizagem de uma forma crítica e informada. Assim, propõe-se como níveis de atuação os *contextos*, os *processos* e as *realizações*. Como refere a autora “a aprendizagem das crianças e o exercício da profissão de educadora são processos que se desenvolvem em contexto e interatuam com as realizações que os processos vividos em contexto permitem” (p.11). Metodologicamente, o projeto situa-se na investigação-ação desenvolvida em ciclos de ação colaborativa que garantem a visão cooperada dos processos de avaliação e desenvolvimento. Assim, o processo de formação/investigação compreende as seguintes fases:

1ª fase - Trabalho colaborativo dos participantes para documentarem e avaliarem a qualidade da aprendizagem no contexto em causa;

2ª fase – Os participantes reúnem-se para delinear os planos de ação capazes de implementar as prioridades encontradas pelo grupo;

3ª fase – Desenvolvimento de ação destinada a melhorar a qualidade;

4ª fase – Reflexão sobre os processos de avaliação e melhoramento da qualidade. Capacidade crítica sobre o impacto da experiência adquirida.

Os educadores, no projeto DQP, são perspectivados como profissionais competentes capazes de formular questões relevantes no âmbito da sua prática, construir planos e metodologias para desenvolver a sua ação e monitorizar, tanto os processos como os resultados. Este processo de monitorização operacionalizam-se através de instrumentos que permitem avaliar o ponto de partida e as progressivas significações

construídas e faz-se em torno do envolvimento da criança (escala do envolvimento da Criança) (Laevers, 2005), o empenhamento do adulto (Escala do empenhamento do Adulto (Laevers, 1994; Bertram & Pascal, 2009) e das oportunidades educativas – Traget (Bertram & Pascal, 2009), cuja explicitação concetual se realizará nos pontos seguintes. A utilização simultânea destes instrumentos permite analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo de interação que a educadora utiliza no apoio ao desenvolvimento dessas experiências, reconhecendo-se que existe uma relação simbiótica entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto (Oliveira-Formosinho, 2009b; Oliveira-Formosinho, 2009c; Craveiro, 2006). Salienta-se também que, para se obter uma visão mais ampla deste processo, se poderá recorrer à Ficha das oportunidades educativas (Bertram & Pascal, 2009) que abarca cinco aspetos: o envolvimento, a iniciativa; experiências de aprendizagem; formas de organização da ação; modos predominantes de interação.

No âmbito do Projeto foi lançado um Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009⁷⁹), perspectivado como “uma gramática de avaliação da qualidade” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus Araújo, 2009, p.91) que oferece uma variedade de utilizações a partir das técnicas que disponibiliza.

Nesta investigação, tal como nos estudos efetuados por Craveiro (2006, 2009), utilizou-se o referencial numa linha longitudinal de avaliação e transformação da qualidade, que supõe várias fases de utilização das técnicas de recolha de dados. Assim, para compreender a dinâmica transformativa desenvolvida em contexto usaram-se, mais concretamente, os seguintes instrumentos: as entrevistas aos diferentes atores, a escala de envolvimento (Laevers, 2005), a *ficha de observação das oportunidades educativas* (Pascal & Bertram, 1999; Bertram & Pascal, 2009) a *escala de empenhamento do adulto* (Laevers, 1994), cujos procedimentos de utilização se explicitam de seguida. Foi, ainda, criada uma codificação para cada um dos instrumentos utilizados (vide anexo II)

As entrevistas aos adultos: a compreensão das conceções existentes

Para acedermos à compreensão das conceções existentes sobre a qualidade que se experimentava no contexto utilizaram-se entrevistas *semiestruturadas*, a partir dos guiões propostos no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia às opções metodológicas anteriormente definidas.

Como se pretendiam aceder às conceções de diferentes atores, considerou-se que a entrevista *semiestruturada* poderia cumprir melhor essa finalidade, já que, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), “a entrevista semiestruturada está orientada para a

⁷⁹ Foi responsável pela coordenação da adaptação a Prof. Doutora Júlia Oliveira-Formosinho.

intervenção mutua. O investigador coloca uma série de questões amplas, procura de um significado partilhado” (p.96). As questões assumiram uma forma aberta no sentido de possibilitar que os atores tivessem oportunidade de estruturar o seu pensamento sobre o tópico em questão. Cada entrevista apresenta-se como um relato singular, procurando encontrar as idiossincrasias de cada ator. O cruzamento da informação realizado *a posteriori* sustentou as análises produzidas.

Todas as entrevistas foram gravadas com o conhecimento dos colaboradores, tendo sido realizadas na instituição fora do horário letivo ou de trabalho. O ambiente em que se realizaram foi acolhedor e não houve incidentes a registar. Todos os colaboradores tinham conhecimentos que as entrevistas iam ser morosas, tendo revelado recetividade e disponibilidade. A duração das entrevistas oscilou entre os 40min e 1:30. Os pais entrevistados acederam voluntariamente ao convite efetuado na reunião de apresentação do projeto. Como se verifica, no quadro 5, os pais e mães entrevistadas tinham filhos em diferentes salas do jardim de infância e, num dos casos, em mais do que uma sala.

Quadro 5. Pais e mães entrevistadas

Código	Pais/Mães
PI	Pai de uma criança de 5 anos – Sala dos 5 anos
MI	Mãe de duas crianças de 4 anos - Sala mista .
MII	Mãe de uma criança de 4 anos - Sala dos 4 anos
PII	Pai de duas crianças de 5 e de 3 anos - Sala dos 5 anos e sala mista, respetivamente
MIII	Mãe de uma criança de 4 anos - Sala dos 4 anos

No primeiro momento foram entrevistadas quatro educadoras, as assistentes operacionais que estavam nas quatro salas e a coordenadora de setor. Num segundo momento, para compreendermos as perceções sobre as mudanças efetuadas, realizaram-se entrevistas às seis educadoras e à coordenadora de setor. O guião destas entrevistas foi adaptado no sentido de se aceder à perspetiva que as participantes tinham sobre o valor que a formação em contexto tinha assumido no seu desenvolvimento profissional e as mudanças que sentiam (*vide* Anexos III e IV). Estas entrevistas foram realizadas pela investigadora.

Após a gravação das entrevistas procedeu-se à transcrição integral das mesmas, sendo, cada protocolo, identificado com um código ou o nome que alguns participantes tinham escolhido. Para uma melhor contextualização dos discursos optou-se por codificar os diferentes grupos, significando a inicial P – pai, M – Mãe, E – educadora, A – assistente operacional e CS – Coordenadora de Setor. Este instrumento de recolha de dados é, pois,

constituído por 21 protocolos⁸⁰ que foram, posteriormente, submetidos a análise de conteúdo. Dos 21 protocolos apresentam-se dois em documento anexo, um referente aos pais e outro às educadoras (*vide* Anexos V e VI).

Entrevista focalizada em grupo (*Focus Group*)

No sentido de complementar os dados provenientes das *entrevistas estruturadas* e para se aceder às pequenas mudanças concetuais que as educadoras e o elemento da direção iam operando, optou-se por realizar *entrevistas focalizadas em grupo*. O grupo focalizado era constituído por seis educadoras e a coordenadora de setor, sendo a moderação da responsabilidade da investigadora/formadora, o que possibilitava às entrevistadas partilharem as suas experiências e pontos de vista (Máximo-Esteves, 2008).

Foram realizadas três sessões em torno dos seguintes temas específicos: o espaço e os materiais (FG/EM); a organização do tempo (FG/T); e as interações (FG/I). Para tal, foram concebidos três guiões de questões abertas que permitiram a troca de opiniões entre os elementos do grupo. Este instrumento de recolha de dados foi particularmente útil para complementar as informações das *entrevistas semiestruturadas*, acedendo de forma mais profunda às necessidades, aos interesses e às preocupações das participantes. Além disso, facilitou o conhecimento sobre o funcionamento do grupo, o estudo das suas interações e intenções e a identificação do grau de concordância ou discordância em relação aos temas abordados.

No decorrer das sessões a investigadora/formadora procurou gerir o tempo de intervenção de forma equilibrada, fomentando o diálogo e a discussão, controlando as participantes mais dominantes e estimulando as mais reservadas, “em prol de uma comunicação multivocal e dinâmica” (Máximo-Esteves, 2008, p.98).

As entrevistas tiveram a duração de 1:30 e foram gravadas. Posteriormente, foram transcritas e foi dado *feedback* ao grupo. Após uma leitura flutuante considerou-se que seria mais relevante para a análise reler sucessivamente as transcrições e fazer anotações nas margens (em várias cores, consoante diziam respeito a processos do grupo, a nuances dos discursos individuais ou a categorias de discurso) (*vide* Anexo VII)

As entrevistas às crianças

Neste estudo valoriza-se a conceção de criança “como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista da sua

⁸⁰ No momento inicial foram realizadas 5 entrevistas a pais, 4 a educadoras, 5 a assistentes operacionais, 1 à coordenadora de setor. No momento final foram realizadas 5 entrevistas a educadoras e 1 à coordenadora de setor. Não foram realizadas entrevistas aos pais e às auxiliares, no momento final, por se considerar que as notas de campo recolhidas ofereciam extensivamente as percepções destes atores.

autonomia” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.10). Ao reconhecer as crianças como atores sociais competentes, de direito próprio, faz sentido questioná-las sobre as suas próprias contribuições e participação na dinâmica educativa (Scott, 2005), considerando-as, assim, como participantes do processo investigacional. Aceitar a voz das crianças no processo investigacional é aceitar um outro ponto de vista, uma visão informada sobre o que os adultos lhe oferecem e a forma como elas o vivem.

As entrevistas são, segundo alguns autores (Scott, 2005; Mayall, 2005; Craveiro, 2006, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a; Graue & Walsh, 2003), uma boa oportunidade para perceber o que a criança pensa. Como sugere Mayall (2005) “através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e até certo ponto, como elas aprendem” (p.123).

No entanto, escutar a voz das crianças, no processo investigacional implica a necessidade de conceber procedimentos próprios, tempos e espaços apropriados para a recolha de dados, treino na aplicação das técnicas e instrumentos, adequando-os à sua especificidade e redimensionando o papel do investigador e o seu profundo compromisso com as questões éticas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a). Como alertam alguns investigadores, entrevistar crianças coloca alguns problemas práticos e metodológicos particulares (Scott, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a) que devem ser considerados antes de iniciar o procedimento. Uma primeira preocupação que deve ser considerada relaciona-se com a linguagem a utilizar tendo em conta a idade e desenvolvimento das crianças. Contudo, como alertam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a) quando se realizam entrevistas com crianças mais novas, pode cair-se no risco de se pensar que elas são demasiadamente imaturas para serem capazes de pensar conceitualmente ou para utilizarem a linguagem necessária para expressar as suas ideias. Assim, os investigadores reduzem as suas entrevistas a questões simples e concretas acerca de objetos e atividades observáveis, assumindo, a entrevista, mais o caráter de interrogatório do que de conversa. Para Graue e Walsh (2003) o primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e de como se irá realizar. Estabelecer uma boa conversa com as crianças implica criatividade, porque a maior parte das coisas que as crianças sabem, sabem-no implicitamente. Confiar no que elas sabem, encontrando formas adequadas de elas o partilharem é uma forma de erradicar-se o erro anteriormente referido. Como sugerem os autores “o conhecimento não está arquivado nas cabeças das crianças em forma de resposta, à espera da pergunta perfeita para o libertar” (p.141).

As crianças mais novas tendem a responder ao questionamento do adulto sabendo, (ou não), a resposta, ou tendo (ou não) opinião sobre o assunto. As respostas do tipo *não*

sei, podem ser entendidas como resistência ou falta de cooperação (Scott, 2005). Elas podem, também, entender o questionamento como uma procura da resposta certa ou justificativa, procurando dar uma resposta que satisfaça o adulto (Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a). Neste sentido, importa encontrar as melhores condições para que a entrevista se desenvolva. Se o adulto estabelecer um diálogo franco com as crianças, dando-lhe as suas perspectivas, ideias e observações, estas poderão funcionar como estímulo ao seu pensamento. Existe também a possibilidade de realizar a entrevista em pequenos grupos, colocando a criança numa posição mais confortável porque poderá atenuar as relações de poder com o adulto. Além disso, a conversa entre colegas permitirá uma maior desinibição, sobretudo se a criança puder escolher os pares que a acompanham (Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a).

Importa, ainda compreender a relevância do contexto, uma vez que “a expressão da personalidade da criança, em termos comportamentais e de atitudes, depende frequentemente dele”, reconhecendo, deste modo, que o local onde as entrevistas se realizam “irá provavelmente influenciar a forma como [ela] responde” (Scott, 2005, pp 103-104). Na expressão de Graue e Walsh (2003) “o contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos” (p.25).

Neste estudo, as entrevistas, realizadas às crianças, tiveram uma preparação prévia dos entrevistadores. Os educadores fizeram entrevistas a algumas crianças como forma de apurar a qualidade da técnica. Essas entrevistas foram sujeitas à apreciação do grupo, tendo sido discutidos os níveis de intrusão e as condições em que se desenvolveram. Posteriormente, foram pensadas alternativas e encontrados os espaços e os tempos adequados para a sua realização.

Na utilização da técnica consideram-se os procedimentos indicados na literatura (Scott, 2005; Graue & Walsh, 2003; Mayall, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a) que alertam para os cuidados específicos a ter em conta nas entrevistas com crianças. Assim, considerando que o contexto, onde as entrevistas se iriam realizar, poderia influenciar a forma como as crianças iriam responder, estas decorreram em contexto escolar, nas salas de atividades, umas fora do tempo letivo e outras no decorrer dessa jornada. Pretendeu-se promover a motivação das crianças e reduzir a sua ansiedade, mantendo um ambiente familiar que lhes permitisse estabelecer associações e estar mais concentrada nas questões. Como pretendíamos compreender os significados que as crianças tinham sobre o contexto e as suas vivências quotidianas realizaram-se entrevistas em dois momentos – início e final do processo de recolha de dados – embora a crianças distintas, tendo em conta os ciclos de entradas e saídas que se observaram, por ano letivo no jardim de infância. Foram entrevistadas treze crianças, cinco na fase

inicial e oito na fase final. A escolha das crianças teve em consideração a idade, o sexo e as salas de atividades em que se encontravam. Duas das crianças entrevistadas, na fase inicial, foram, também, entrevistadas na fase final, quando já frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico⁸¹. Esta opção prendeu-se com a necessidade de compreender a forma como as crianças percecionaram as mudanças ocorridas no jardim de infância, durante o período de intervenção. As questões partiram do guião proposto no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), enquadrando-se na definição de entrevista semiestruturada.

No início foi pedido às crianças se estariam dispostas a colaborar e se permitiam que se gravasse a entrevista⁸². Referiu-se que teriam toda a liberdade para declinar o convite, e que isso nada afetaria as relações que eram estabelecidas. Explicou-se que, no âmbito do trabalho que se estava a desenvolver, seria necessária a sua colaboração para se compreender o que elas pensam e fazem no seu quotidiano escolar. Havia uma proximidade entre a investigadora e as crianças, mas elas foram questionadas sobre com quem gostariam de conversar sobre esses assuntos, tendo a maior parte optado pelas educadoras. Foi ainda garantido o seu anonimato, solicitando-lhes que escolhessem um nome fictício que preservasse a sua identidade.

Quando se questionavam as crianças procurava estabelecer-se uma conversa que deixasse espaço para que falassem abertamente sobre as suas vivências, que era aquilo que se pretendia conhecer. A preocupação foi colocar as questões de forma a incentivar a sua participação e ajudá-las a perceber que apenas interessava o que elas pensavam sobre os assuntos. Procurou criar-se um ambiente afetivo e de confiabilidade para que as crianças não percebessem que se desejava uma resposta certa ou justificativa e que, quando não soubessem, pudessem dizer *não sei*. Mas o processo não deixou de ser inibidor. Pensou-se, então, em encontrar uma ambiência que as fizesse sentir mais confortáveis, solicitando-lhes para conversarem com o adulto (a investigadora, ou uma das educadoras), aos pares ou em grupos de três amigos. Esta iniciativa pareceu apoiar e facilitar a fluência dos discursos, levando-as a sentirem-se mais confiantes com a presença questionadora do adulto, uma vez que poderiam seguir as narrativas dos colegas, confirmar certos aspetos, comentar ou seguir em frente. No final, colocava-se o gravador à disposição das crianças para ouvirem a entrevista (vide anexo VIII).

As entrevistas foram fontes importantes de recolha de dados qualitativos que permitiram compreender as perceções dos participantes em diferentes momentos. Mas

⁸¹ As duas crianças do sexo masculino estavam integradas ano letivo 2007/2008 no grupo dos cinco anos. Regressaram ao jardim de infância para passarem um dia na sala com a educadora e o um grupo crianças, tomando contacto com a nova dinâmica educativa. As crianças e pais foram informados dos objetivos da entrevista e dos procedimentos, acedendo ao pedido da educadora e da investigadora.

⁸² Para as crianças se familiarizarem com o gravador as educadoras desenvolveram algumas experiências de aprendizagem onde utilizaram esse recurso.

pretendia-se, também, ir avaliando as mudanças que se operavam ao longo do processo e para isso utilizaram-se instrumentos de observação centrados em dois fatores que se acredita que contribuem para a qualidade da aprendizagem: o modo como as crianças se envolvem no processo de aprendizagem (*Escala de Envolvimento da Criança*) e o modo como os adultos interagem para apoiar e facilitar essa aprendizagem (*Escala de empenhamento do Adulto*) (Oliveira-Formosinho, 2009b; Bertram & Pascal, 2009). Neste estudo utilizou-se a escala de envolvimento da criança, inserida na ficha de oportunidades educativas concebida por Pascal e Bertram (1999a). De seguida explicitaremos em que consiste cada um destes instrumentos e a forma como foram utilizados neste estudo.

Ficha de oportunidades educativas da criança e a escala de envolvimento

Como referimos anteriormente, a recolha dos dados sobre os processos vividos pelas crianças em contextos efetuou-se através da utilização da escala de *ficha de oportunidades educativas* (Bertram & Pascal, 2009) que permite obter informações conjugadas sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionado às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos (*vide* Anexo IX). Para a aplicação desta ficha foram tidas em consideração as instruções de preenchimento, constantes no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009). Assim, em cada ficha de observação, fazia-se a descrição da atividade assinalando se a *situação de interação* ocorreu em grande grupo (GG), em pequeno grupo (PG), em pares (P) ou de forma individual (I).

No item *experiências de aprendizagem* registaram-se as áreas de conteúdo, tendo em conta as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva, 1997) em que a criança estava envolvida, no momento da observação: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, tendo em conta os domínios da expressão motora, dramática, plástica, musical, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática; área de conhecimento do mundo.

A ficha permitiu ainda observar a *forma de interação* predominante, apresentando as seguintes possibilidades de registo: **CA↔A** - interação equilibrada entre criança alvo e adulto; **CA→A** - criança alvo interage com adulto; **A→CA** - adulto interage com a criança alvo; **→CA←** criança alvo fala sozinha; **CA↔C** - interação equilibrada entre criança alvo e criança; **CA→C** - criança alvo interage com criança; **C→CA** - outra criança interage com criança alvo; **CA** - ausência de interação; **CA↔GC** - interação equilibrada criança alvo e grupo de crianças; **CA→GC** - criança alvo interage com grupo de crianças; **GC→CA** - grupo de crianças interage com criança alvo (Bertram & Pascal, 2009, p.119).

Os *níveis de iniciativa* que permitiram aferir as possibilidades de escolha dadas às crianças foram anotadas numa escala graduada de 1 a 4, em que o: *nível 1* - revelava que a criança tinha escolha, fazendo a atividade proposta pelo adulto; *nível 2* - era oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades; *nível 3* - existiam algumas atividades que não poderiam ser escolhidas; *nível 4* - era dada total liberdade de escolha à criança (Bertram & Pascal, 2009, p.118).

Tendo em conta o valor que se atribuiu ao envolvimento da criança, neste processo de avaliação importa clarificar o conceito e explicitar os indicadores que permitem aferir o nível em que o observador o irá situar. O conceito de envolvimento foi desenvolvido por Laevers (2005) e refere-se à qualidade humana (visível em crianças e adultos) caracterizada pela intensa implicação nas atividades, sendo considerado como uma condição necessária para que se realize um profundo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, uma criança que está envolvida, está completamente “absorvida” pela atividade, o que só é possível se esta for desafiadora, levando as crianças a operar nos limites mais profundos das suas capacidades. Considera o autor que um elevado nível de envolvimento pode ser observado quando a criança está concentrada na atividade, mostrando interesse e motivação e até algum fascínio, visíveis pela persistência que coloca na sua realização. A sua mímica corporal indica a intensa atividade mental, cheia de experiências sensoriais e de significados. Um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação emerge da realização da atividade.

No Projeto DQP valoriza-se este conceito por se considerar que

o envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades (...). Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para a continuação e persistência nessa actividade” (Bertram & Pascal, 2009, p.128).

Os estudos, no âmbito do envolvimento de Laevers (1994; 1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2009c), são confirmados pelas investigações, sobre a motivação, realizadas nos Estados Unidos da América (Brown & Palinscar, 1989, citados por Oliveira-Formosinho, 2009c) que revelam que as crianças motivadas, entusiásticas, capazes de concentração e persistência, e que focalizam as suas energias, têm um melhor desempenho nos testes de aprendizagem. Também as investigações, conduzidas por Dweck e Elliot (1979, citados por Oliveira-Formosinho, 2009c), realizadas sobre crianças com uma “orientação superior” para a aprendizagem evidenciam a relevância dessas tendências para o sucesso educativo posterior. Além disso, sugere-se a importância de criar oportunidades para que se possam auto e sócio regular no âmbito das situações de aprendizagem.

Para a avaliação do envolvimento da criança Laevers (2005) construiu uma escala de análise constituída por duas componentes: uma lista de indicadores do envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos, que é utilizada no âmbito do Projeto DQP.

Assim, neste trabalho, a partir das instruções indicadas no Manual DQP, o envolvimento da criança foi registado em níveis de 1 a 5. No nível 1 considera-se a ausência de atividade; no nível 2, a atividade frequentemente interrompida; no nível 3 a atividade das crianças é mais ou menos contínua; no nível 4 a atividade da criança tem momentos intensos e no nível 5 é mantida uma atividade intensa e prolongada.

Segundo Laevers (2005) o envolvimento da criança expressa-se através de um conjunto de indicadores que o observador deve ter em consideração e que se passam a explicitar: *i) a concentração*, que reflete se a atenção da criança está orientada para a atividade, numa profunda concentração; *ii) a energia*, ou seja, se a criança investe muito esforço na atividade, se está interessada e motivada podendo ser verificado através da sua expressão facial, pela forma como manipula os objetos, pelo entoar da voz; *iii) a complexidade e a criatividade* que se observa quando a criança mobiliza de livre vontade as suas capacidades cognitivas, para ir além do cumprimento da rotina, verificando-se que está a dar o seu melhor. Por outro lado, a criatividade significa que a criança imprime, no seu trabalho, um toque individual; *iv) a expressão facial e postura*, mostra a informação não verbal acerca do envolvimento da criança, o seu olhar e postura são indicadores de envolvimento ou de aborrecimento; *v) a persistência* refere-se à duração da concentração na atividade que a criança está a realizar, indica se a criança está a efetuar a atividade com prazer; *vi) a precisão* mostra o cuidado com que a ação é desenvolvida. As crianças envolvidas demonstram um cuidado especial na execução do seu trabalho tendo em atenção todos os pormenores; *vii) o tempo de reação*, revela que as crianças envolvidas estão atentas e reagem com rapidez aos estímulos; *viii) a linguagem* que a criança utiliza na realização da ação ou nos pedidos que efetua para a realizar, indicam a importância que esta tem para ela; e, *xix) a satisfação*, se a criança está envolvida demonstra uma elevada satisfação pelo resultado do seu trabalho. Estes indicadores são apenas aspetos que ajudam o observador a balizar os itens realmente pertinentes na sua observação (Bertram & Pascal, 2009, p.129).

Neste estudo, a *ficha das oportunidades educativas* foi aplicada em três momentos distintos. Conforme se observa na tabela 1, em cada grupo foram observadas, no ano letivo de 2007-2008 dez crianças, num total de 40 crianças e 160 observações. Nos anos letivos de 2008-2009 e 2009-2010 foram observadas onze crianças em cada sala, num total de 44 crianças por ano e 176 observações/ano.

As crianças foram selecionadas aleatoriamente, tendo em conta uma distribuição equitativa por sexos e considerando, também, a idade no caso da sala mista. Em cada ano letivo as crianças foram observadas, em duas sessões (dias diferentes), quatro vezes, em dois momentos da manhã e dois momentos da tarde. Cada observação teve a duração de cinco minutos. Ao longo dos três anos em que decorreu a investigação foram realizadas 512 observações, num total de 2560 minutos.

Tabela 1. Total de crianças observadas

	Grupo 5 anos	Grupo 4 anos	Grupo 3 anos	Grupo misto	Total de crianças	Total de observações
Ano letivo 2007-2008	10	10	10	10	40	160
Ano letivo 2008-2009	11	11	11	11	44	176
Ano letivo 2009-2010	11	11	11	11	44	176

4 Observações por Criança (5M/5T),

Os registos das observações foram efetuados em espaço próprio, pontuando-se, no final, os diferentes itens e níveis da ficha, permitindo obter informação representativa das oportunidades educativas da criança, em diferentes tempos da rotina diária e sobre as suas vivências em contexto de jardim de infância. Este procedimento, em três momentos, permitiu, por um lado, compreender os processos de mudança efetuados, naquele contexto específico e, por outro, comparar os resultados obtidos com os de outras investigações realizadas (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009; Craveiro, 2006) em contextos diferentes, possibilitando outro tipo de triangulação das fontes. Esta leitura triangulada dos dados amplia a validade e fiabilidade do estudo.

A escala de empenhamento do adulto

Como se salientou no capítulo I, as investigações têm demonstrado que os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem da criança. Tendo em conta algumas destas evidências, Laevers (1994), baseando-se no trabalho de Carl Rogers, conceptualizou a escala do empenhamento do adulto. Segundo Oliveira-Formosinho (2009b) “este instrumento de avaliação permite fazer uma avaliação objetiva da qualidade das interações de um adulto com uma criança” (p.16). Esta escala incide sobre três categorias no perfil de mediação do adulto (Oliveira-Formosinho, 2009b) que permitem aferir a qualidade dessas interações e que passamos a explicitar:

Sensibilidade - diz respeito aos comportamentos do educador face às necessidades e motivações das crianças, expressa pelos afetos, atenção, segurança e apoio;

Estimulação - refere-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;

Autonomia – trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar.

Em cada uma destas categorias de ação o empenhamento é aferido numa *escala de Likert* de cinco níveis. As observações classificadas no nível 1 indicam a total falta de empenhamento; no nível 2, atitudes onde predomina a falta de empenhamento com traços de empenhamento; no nível 3 o adulto revela atitudes neutras face ao empenhamento; o nível 4 indica atitudes predominantes de empenhamento com alguns traços de falta de empenhamento e, o nível 5, reporta-se ao total empenhamento do adulto (vide Anexo X).

No âmbito deste estudo foram efetuadas observações utilizando a escala do empenhamento do adulto, em três anos letivos, conforme se documenta na tabela 2. Foram observadas quatro educadoras por ano⁸³, nas três categorias enunciadas, anteriormente. Cada educadora foi observada em dois dias separados, incluindo períodos de manhã e de tarde, num total de quatro períodos.

Tabela 2. Total de Observações: escala de empenhamento do adulto

Ano	Educadoras/Observações															
Ano letivo 2007- 2008	Maria				Inês				Laura				Sónia			
	1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	15 minutos por sessão = 3 minutos cada observação															
Ano letivo 2008- 2009	Inês				Laura				Lia				Sónia			
	1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	15 minutos por sessão = 2min obs. +1 min de registo =3 minutos cada observação															
Ano letivo 2009- 2010	Maria				Inês				Lia				Sónia			
	1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.		1º dia Nº de obs.		2º dia Nº de obs.	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	15 minutos por sessão = 3 minutos cada observação															

⁸³ No primeiro ano a investigadora observou conjuntamente com a formadora DQP. No final das observações realizava-se o processo de acordo interobservadores. Verificaram-se algumas discrepâncias de apenas 1 nível, havendo, posteriormente, a formulação do referido acordo.

Em cada sessão realizaram-se cinco observações de dois minutos cada, dedicando, posteriormente, mais um minuto para refletir e decidir que classificação atribuir. Observaram-se dez minutos por sessão e para as quatro sessões, um total de 40 minutos de observação e 20 minutos para registo (60 minutos no total). Na própria ficha foi anotada, resumidamente, a ação que a educadora desenvolvia durante aquele período. Ao longo do processo realizaram-se 240 observações, compreendendo 720 minutos de tempo despendido.

Este processo foi realizado de forma rigorosa e aberta, tendo as educadoras conhecimento das categorias, objetivos e regras de aplicação da escala de empenhamento do adulto.

A utilização longitudinal *da escala de empenhamento do adulto* permite monitorizar o processo, constituindo-se, neste estudo, que aspira à transformação praxiológica, como um meio relevante para desenvolver a qualidade das interações adulto-criança. Além disso, a possibilidade de realizar comparações com os dados obtidos nas investigações enunciadas no capítulo I aumenta a validade e fiabilidade do estudo.

As notas de campo

As notas de campo deste estudo incluem os registos detalhados, descritivos e focalizados acerca do contexto, das pessoas que o habitam, as suas ações e interações, mas também o material reflexivo da investigadora sobre o andamento do projeto, os dilemas éticos emergentes, os procedimentos metodológicos e as pequenas conquistas realizadas.

As notas de campo surgiam, quase sempre, depois de uma visita ao contexto e eram escritas no momento após a ocorrência, geralmente na hora subsequente. Estas notas de ocorrência acompanhavam alguma reflexão da investigadora, ou interrogações para uma possível reflexão. As ocorrências eram escritas de forma *densa*⁸⁴ para, numa análise posterior, se poderem captar os pormenores pois, como sugere Denzin (2001), “uma descrição densa cria as condições para uma interpretação em profundidade” (p.117). Neste sentido, as descrições realizadas procuraram ir para além dos factos observados, uma vez que nelas se escreveram detalhes, as redes de relações que se estabeleceram, a emotividade colocada nos processos. A narrativa das experiências vividas constituiu-se como fonte de compreensão dos significados experimentados, inteligíveis pela voz das educadoras, pelas suas ações, emoções e interações.

A organização das notas de campo era realizada mensalmente. As notas escritas, quase sempre à mão, eram passadas para um suporte informático e formatadas com duas margens largas para permitir o registo de algumas anotações e a posterior categorização.

⁸⁴ O conceito de *descrição densa*, assumido nesta investigação, visa a aproximação à realidade social, já que fornece, em pormenor e em profundidade, a descrição do contexto que confere sentido às intenções e significados da experiência (Geertz, 1975).

Possuíam um cabeçalho, onde se colocavam indicações de quando, como e onde decorreu a situação, e iam sendo numeradas e codificadas tendo em conta os anos de intervenção a que correspondiam, como a seguir se indica: ano letivo 2007-2008 – *NC1-07/08*; ano letivo 2008-2009 – *NC1-08/09*; ano letivo 2009-2010 – *NC1-09/10* ano letivo 2010-2011 – *NC1-10/11*. No final, reservou-se um local para escrever algumas reflexões da investigadora tendo em conta as necessidades de intervenção futura, ou aspetos relevantes para a interpretação (vide Anexo XI)

Documentação das crianças

A documentação pedagógica tem sido entendida por diferentes autores (Azevedo, 2009; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; MacNaughton, Smith & Lawrence, 2003) como um processo que permite escutar a voz das crianças e olhar mais profundamente para as práticas das educadoras, favorecendo a sua reconstrução.

As conceções que valorizam a escuta das crianças e a forma como os seus direitos de participação são garantidos, na prática, referem que a documentação pedagógica pode ser importante na tomada de consciência do papel dos diferentes atores sobre o processo educativo. Será uma forma de atribuir significado à experiência educacional e à participação de todos os implicados.

Para escutar a voz das crianças com cuidado, o ambiente pedagógico deve promover interações humanizantes, de respeito e segurança, que permitam a participação e comunicação entre todos. Como argumentam MacNaughton e Williams (2009) escutar cuidadosamente a criança requer: *i)* criar tempos específicos para recolher as perspetivas das crianças e as suas respostas; *ii)* esperar pela resposta das crianças, para que elas percebam que a sua opinião está a ser considerada com seriedade; *iii)* ajudar as crianças a aprender a escutar o outro, escutando-as ativamente; *iv)* responder aos comentários das crianças cuidadosamente, pensando realmente sobre o que elas querem dizer; e, *v)* ser o escrivão das ideias das crianças. Para as autoras este processo deve ser acompanhado de um conjunto de técnicas que ajudem as crianças a partilhar os seus pontos de vista, tais como: *i)* eleger uma questão ou um assunto sobre o qual gostariam de escutar a perspetiva da criança; *ii)* oferecer diferentes possibilidades de expressão (voz, imagens, textos...); *iii)* escutar a criança e registar as suas ideias e comentários; *iv)* procurar as similaridades e as diferenças sobre aquilo que as crianças partilham com os adultos e aquilo que partilham entre elas; *v)* encontrar formas de escutar a todos; e, *vi)* envolver as crianças em conversas sobre a justiça das ações que veem, realizam e sentem, aprofundando essas emoções e pensamentos.

As pedagogias participativas recorrem ao uso de diferentes métodos e técnicas para recolher e compreender a perspectiva das crianças que expressam através de múltiplas linguagens (colagens, desenhos, representações diversas, expressão dramática, musical ou corporal, conversas com os colegas). Como salienta Clarke (2000, citada por MacNaughton, Smith & Lawrence, 2003)

estes métodos de pesquisa participativa perspetivam a capacitação de todos os envolvidos, permitindo que representem as suas próprias situações, reflitam sobre as suas experiências, influenciando a mudança. Estas ferramentas parecem ter especial relevância quando se pretende aceder às múltiplas perspectivas de crianças que normalmente são os atores com menos poder dentro das instituições das quais fazem parte (p.19).

Para Clarke (2000, citada por MacNaughton, Smith & Lawrence, 2003) a utilização de diferentes métodos e técnicas que explicitem a visão das crianças, inscreve-se numa linha pedagógica ética, porque permite que todas as crianças documentem e registem as suas ideias e sentimentos.

Considera-se, assim, nesta linha concetual que a documentação pedagógica se refere tanto ao processo de documentar, como ao conteúdo desse processo. No dizer de Dahlberg, Moss e Pence (2003),

a documentação pedagógica como conteúdo é o material que regista o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho (...). Este material torna o trabalho concreto e visível (ou audível) e como tal é um ingrediente importante para o processo de documentação pedagógica (p.194).

Contudo, como explicitam os autores, documentar vai mais além do simples processo de recolher material, configurando-se como um processo que permite aos educadores refletir sobre o seu trabalho de maneira rigorosa metódica e democrática. A documentação pedagógica é, neste sentido, um meio através do qual os profissionais podem aprofundar os seus conhecimentos sobre a forma como desenvolvem a sua ação pedagógica. Entende-se, nesta perspetiva, a documentação pedagógica “como narrativa de auto-reflexividade” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.193), porque implica a tomada de consciência sobre a realidade que se vai construindo abrindo-se, desta forma, à mudança. Constitui-se, assim, como uma lente que permite ampliar a compreensão sobre a forma como os educadores se relacionam com as crianças e a forma como elas experimentam e recriam o ambiente que lhes é oferecido.

Ao documentarem, os educadores constroem imagens sobre eles próprios, enquanto educadores, sobre as crianças e sobre a pedagogia que se experimenta na sala de atividades.

Neste estudo, o processo de documentação foi complexo porque envolveu múltiplos processos e a construção de significados, o que implicou muita experimentação, reflexão, colaboração e partilha. As educadoras começavam por documentar uma experiência de aprendizagem ou um pequeno projeto, registando a ação que se ia desenvolvendo, as interações que se estabeleciam e a comunicação que se realizava. Cada educadora levava a documentação para casa, observava e refletia sobre o material, interpretando os significados que iam emergindo, quer das interações estabelecidas entre as crianças, quer da sua própria ação.

A partir dos registos (fotografias, vídeos, notas escritas) que haviam recolhido e das produções, escritas ou orais, das crianças, as educadoras formulavam questões sobre como a criança e elas próprias estavam a aprender, analisando também a forma como o ambiente ia dando resposta a essas aprendizagens.

Inicialmente a investigadora forneceu um guião de reflexão, onde constavam as seguintes questões: O que é que envolve as crianças? Como é que percebo que elas estão envolvidas? Que conceções têm sobre o que estão a realizar? Como posso desafiar as suas ideias? Que interesses revelam? Como as posso apoiar na persecução dos seus interesses e aprofundar os processos de aprendizagem? Como posso dar resposta a tantos interesses que surgem na sala?

Com o passar do tempo as educadoras foram desafiando os seus pensamentos e, a sua reflexividade, foi-se tornando mais efetiva, favorecendo o questionamento mais espontâneo sobre a documentação pedagógica e sobre os processos de documentar.

As reflexões realizadas pelas educadoras sobre a documentação eram, posteriormente, partilhadas em grupo. O diálogo com as colegas, por vezes, gerava intensos confrontos e alguns silêncios, mas o processo permitia problematizar os diferentes entendimentos e requeria a compreensão de que era possível trabalharem juntas, desde que se respeitasse a diferença e houvesse abertura para escutar o outro.

Depois de analisar a documentação as educadoras partilhavam-na com as crianças para que elas a pudessem reexaminar. Posteriormente, colocavam-na nos placares, no sentido de partilhar com as outras salas e as famílias das crianças as experiências desenvolvidas. A documentação partilhada gerava novos significados e permitia estabelecer relações mais cúmplices entre os diferentes atores.

Outros documentos

Os portfólios das estagiárias foram outros documentos utilizados para compreender a prática desenvolvida em contexto, narrada na perspetiva destes atores, antes, no decorrer e na situação final da formação em contexto. Cada portfólio incluía materiais que permitiam

documentar a ação educativa desenvolvida ao longo de um ano letivo. Neles, as estagiárias, integravam a caracterização do ambiente educativo, fazendo a descrição pormenorizada da organização do espaço, do tempo, das interações e os princípios pedagógicos assumidos; os registos de observação das crianças; as opções educativas das educadoras, expressas nos *Projeto Curricular de Grupo*; descrições e reflexões sobre as atividades; os materiais utilizados; sínteses das reuniões semanais; registos fotográficos documentados; gravações áudio e vídeo.

Consideramos que a análise destes documentos seria importante uma vez que a sua elaboração envolveu reflexão escrita e autocrítica das estagiárias num esforço de apresentar um retrato completo da situação vivenciada, do contexto e da ação desenvolvida. Além da autorreflexão, o portfólio constituiu-se como uma oportunidade de interação entre as estagiárias, a investigadora/formadora e as educadoras acerca do trabalho em desenvolvimento. Tal como salienta Sá-Chaves (1998) um portfólio constitui-se como um

instrumento de diálogo entre formadores e formando que não são produzidos no final de um período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem em tempo útil outros modos de ler e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões (pp.139-140).

Cada portfólio assumiu-se como um documento único, individual, refletido e partilhado que revelava as imagens que as estagiárias iam formando sobre o contexto, as educadoras e as crianças. Analisando as estruturas seguidas pelas estagiárias, compreendemos a preocupação em introduzir dados que sustentassem a sua ação nas dimensões propostas, revelando, também, os seus sentimentos e dificuldades, ambiguidades e certezas, sucessos e frustrações, constrangimentos e tomadas de posição que enfrentaram ao longo do processo. Os portfólios constituíam-se como janelas de compreensão dos processos de reflexão, colaboração e abertura dialógica que iam sendo construídos pelos diferentes atores. Além disso, permitia-nos compreender a influência que a prática das educadoras teria sobre a prática das estagiárias, colocando em evidência a substantividade da pedagogia na aprendizagem profissional das estagiárias. Colocavam, também, em evidência as interações estabelecidas na instituição, com as educadoras e a investigadora/formadora, o que permitia compreender alguns aspetos da comunidade de aprendizagem que se pretendia constituir. Dado o volume de informação constante em cada portfólio foram escolhidos, apenas, dois portfólios por ano letivo.

Como forma de identificação de cada um destes documentos estabelecemos uma codificação para os portfólios, significando a letra inicial P, portfólio, a letra E ,estagiário e, o número o código de cada estagiário, seguido do ano letivo em que decorreu o estágio, tal como se indica: PE1-07/08; PE2-07/08; PE1-08/09; PE2-08/09; PE1-09/10; PE2-09/10.

4.3.2. Organização dos dados: a construção do portfólio da Investigação

A metodologia de investigação-ação, utilizada neste estudo, implicou rigor e coerência no processo de organização e análise dos dados, uma vez que a transformação, que se pretendia atingir, orientava-se tanto pelos processos como pelos resultados que se entrelaçam e completam.

A perspectiva de mudança que se assumia, reclamava a construção de saberes no âmbito das pedagogias participativas levando-nos a utilizar instrumentos de observação que abrissem perspetivas, reflexivas e críticas sobre as conquistas lentas e progressivas que a equipa ia realizando. Depois de se terem recolhido os dados utilizando os instrumentos e os processos, descritos no ponto anterior, havia que promover e investigar as mudanças realizadas. Neste sentido, procuraram-se técnicas de análise que permitissem uma descrição, leitura e interpretação rigorosa e fidedigna dos dados que emergiram. Mas era necessário não perder de vista a complexidade do processo que decorria das múltiplas dimensões que se entrecruzavam na transformação, o volume de dados que envolve uma investigação longitudinal e a necessidade de uma narrativa que permitisse comparar os tempos do processo. Assim, os dados foram compilados num portfólio de investigação entendido como um instrumento que permite “comparar tempos de um processo de transformação, descrever situações, cruzar interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009, p.92).

O processo de análise dos dados foi sendo construído ao longo do processo e as análises devolvidas e discutidas em grupo. Como explicitam as autoras, anteriormente referenciadas, o portfólio da investigação é um instrumento portador de memória que favorece múltiplas análises. Ao ser lido pelo grupo, em diálogo reflexivo e crítico, permitiu que os olhares plurais se transformassem em interpretações sustentadas da situação vivenciada (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009).

De seguida explicita-se a forma como foram definidas e codificadas as categorias de análise, bem como as estratégias e técnicas que apoiaram a leitura dos dados que emergiram dos diferentes instrumentos utilizados.

Entrevistas, tratamento dos dados e análise categorial

Como os dados recolhidos estavam sob a forma de produções verbais espontâneas, geradas a partir das entrevistas *semiestruturadas*, revelou-se particularmente importante a aplicação de uma metodologia do tipo de análise de conteúdo capaz de uma função heurística que aumentasse a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (Bardin, 1995).

Depois da recolha e codificação procedemos à análise das produções escritas através de uma leitura flutuante em planos horizontal e vertical, o que tornou possível comparar a adequação dos nossos objetivos e construir grelhas de análise elaboradas a partir dos elementos constantes nas entrevistas.

Neste estudo interessava compreender, a partir dos discursos dos diferentes atores, a situação pedagógica que se vivenciava, inicialmente, no contexto (entrevistas 1.º momento), e as mudanças percebidas após a intervenção (entrevistas 2.º momento). A primeira fase de categorização teve em linha de conta a análise das dimensões curriculares integradas procurando no *corpus* das entrevistas segmentos que ajudassem a explicitar esses aspetos. Numa segunda fase de análise quisemos deixar falar os dados, para apreender a complexidade da situação vivenciada. Assim, emergiram, do discurso, categorias à *posteriori* que foram organizadas em grelhas, tanto para o momento inicial, como para o momento final. Analisamos o discurso procurando apreender as condições específicas em que este foi produzido, revelando, assim, uma certa ordem da realidade, a partir da qual se realizou a leitura. Como refere Vala (1989) “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p.104). O trajeto foi orientado tendo em conta o que “o locutor exprime com toda a sua ambivalência” (Bardin, 1995, p.170) e organiza-se em função das suas estratégias cognitivas que estruturam a construção das suas representações. Optou-se por isso, pela análise de conteúdo, por ser uma técnica que permite uma análise fina das interações dos atores e de muitas outras dimensões que requerem um tratamento metódico.

A análise de conteúdo é uma técnica em que os dados obtidos são dissociados das fontes e das condições gerais em que foram produzidos. Os dados foram colocados num novo contexto que construímos com base nos objetivos deste estudo.

Construiu-se, assim, um sistema categorial misto, procurando incorporar as representações dos atores nas categorias definidas *a priori*, mas também inferindo categorias. Em cada categoria foram integradas as *unidades de contexto*, segmentos longos do conteúdo que se analisou e que remetiam para a entrevista, no cômputo geral, e, para a questão colocada, em particular. As *unidades de contexto* são representadas na análise e interpretação dos resultados entre “[]”, representando os espaços “(...)” partículas, palavras ou expressões que não acrescentam nenhum sentido à unidade. Assim, como refere Vala, (1986) estas unidades são formadas por proposições que têm a forma de asserções compostas de uma estrutura predicativa,

intrínseca à pessoa que as produz e à situação em que são produzidas. Daí a importância da sua contextualização. Acrescenta ainda o investigador que a proposição é, desta maneira, autónoma e forma uma unidade de tratamento. Não recortamos apenas unidades do texto, mas procurámos que elas tivessem sentido, contextualizando-as. Cada julgamento acerca do significado de uma unidade de registo e de contexto constitui uma inferência.

Num primeiro momento, a codificação e categorização foi interpretativa, tendo sido em momentos subsequentes repensada e refletida, analisando a sua exaustividade e exclusividade (Vala, 1986). As unidades de registo foram distribuídas por categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Para a codificação das categorias utilizaram-se letras por ordem alfabética (A, B, C...). Uma leitura horizontal das grelhas permitiu analisar as significações produzidas pelos atores, enquanto uma análise vertical possibilitou a comparação dos discursos dos diferentes entrevistados, dando uma visão mais profunda da realidade contextual.

Nas entrevistas dos diferentes atores - educadores de infância; coordenadora de setor; auxiliares; pais e crianças - coincidiram temas, categorias e indicadores emergindo, também, categorias e indicadores apenas nos discursos de um grupo de atores. Considera-se, este facto, uma mais-valia para a interpretação dos dados, uma vez que além da validação obtida através da triangulação, cada um dos instrumentos apresentava novas possibilidades de aprofundamento sobre a problemática em estudo.

Da leitura dos dados das entrevistas realizadas no momento inicial resultou a definição dos seguintes temas:

Tema 1 - Experiência pedagógica: Dimensões curriculares integradas;

Tema 2 - Funcionamento da Instituição;

Tema 3 - Monitorização e avaliação da qualidade;

Da análise dos discursos dos atores, produzidos no segundo momento, emergiram os seguintes temas

Tema 1 - Experiência pedagógica: Dimensões curriculares integradas;

Tema 2 - Funcionamento da Instituição

Tema 3 - Monitorização e avaliação da qualidade;

Tema 4 – A formação em contexto e desenvolvimento profissional e institucional

O quadro 6 explicita o conteúdo subjacente a cada bloco temático resultante da análise de conteúdo efetuada às entrevistas, no primeiro e no segundo momento. O sistema de categorias foi construído, tendo em consideração que estas são os elementos chave para a análise da temática que expressa o seu significado. O tema, as categorias e

os indicadores, foram definidos à luz dos objetivos do estudo e do discurso dos atores, operacionalizando-se do seguinte modo:

Quadro 6. Blocos temáticos das entrevistas realizadas nos 1º e 2º momentos

Bloco Temático	Categorias das Entrevistas 1º momento	Categorias das Entrevista 2º momento	Operacionalização
Tema 1 Experiência pedagógica: Dimensões curriculares integradas;	A) Pressupostos da Organização Curricular; B) Áreas curriculares; C) Instrumentos de organização Curricular; D) Experiências de Aprendizagem; E) Planificação; F) Ações/Interações; G) Avaliação H) A igualdade de oportunidades	A) Pressupostos da Organização Curricular B) Áreas Curriculares C) Instrumentos de organização Curricular D) Experiências de Aprendizagem E) A observação F) Planificação; G) Ações/Interações; H) Avaliação I) A igualdade de oportunidades	Este bloco diz respeito às informações recolhidas sobre as concepções, que os diferentes entrevistados têm sobre o currículo e as experiências de aprendizagem que se desenvolvem em contexto educativo. Neste tema explicitam-se também os elementos recolhidos sobre as representações que os diferentes atores têm da forma como são planeadas e avaliadas as crianças e a ação educativa.
Tema 2 Funcionamento da Instituição	A) Finalidades do Jardim de Infância B) Clima Relacional C) Participação das Crianças, dos pais D) Envolvimento com a comunidade.	A) Finalidades do Jardim de Infância B) Clima relacional C) Participação das Crianças, dos pais A) Envolvimento com a comunidade.	Refere-se às concepções dos entrevistados sobre as finalidades educativas que atribuem ao Jardim de Infância. Reporta-se aos dados obtidos sobre o modo como é encarada e se incentivam a participação e envolvimento das crianças, dos pais e da comunidade no processo educativo.
Tema 3 Monitorização e avaliação;	A) Estabilidade Profissional do pessoal; B) Formação; C) Noção de Qualidade	A) Noção de Qualidade	Figuram, neste bloco, as informações recolhidas sobre as representações que os atores possuem sobre a sua situação profissional da equipa pedagógica, a satisfação face à Instituição, bem como as dimensões que relevam a qualidade dos serviços pedagógicos.
Tema 4 Formação em contexto e desenvolvimento profissional e institucional		A) A aprendizagem cooperativa B) A reflexão intencional sobre a prática C) A mudança B) O papel do amigo crítico	Neste bloco explicitam-se as percepções das educadoras, da coordenadora de setor e das crianças sobre as mudanças percebidas, ao nível pedagógico profissional e institucional. Salientam-se ainda as estratégias que apoiaram a mudança.

Saliente-se, ainda, que nas entrevistas realizadas às crianças emergem todas as categorias relativas ao tema 1, as categorias “finalidades do jardim de infância”, “participação dos pais e envolvimento com a comunidade”, referentes ao tema 2 e a categoria “noção de qualidade” expressa no tema 3.

O processo de categorização foi moroso e exaustivo, exigindo a leitura e a releitura dos dados, a comparação e a análise em mais do que um momento. Tendo em conta que

a validade e a fiabilidade dos dados são características essenciais, que determinam a qualidade de qualquer instrumento de medida (Fortin, 1999), submetemos as categorias, que emergiram das entrevistas, à validação, por outro investigador. Foi-lhe solicitado que fizesse, individualmente, a leitura das entrevistas e que realizasse a revisão e confirmação da correspondência entre as unidades de registo e as categorias estabelecidas. O processo consistiu em encontrar concordâncias na forma de selecionar e categorizar a informação recolhida.

Análise dos dados das Fichas de observação das oportunidades educativas das crianças

Os dados resultantes das Fichas de observação das oportunidades educativas das crianças foram sistematizados, por anos letivos, através de processos de cálculo, médias e percentagens dos dados⁸⁵, no sentido de comparar e contrastar as informações, obtidas nos diferentes anos (2007-2008; 2008-2009; 2009-2010).

No item *Experiências de aprendizagem* que eram oferecidas às crianças, foram contabilizadas as áreas predominantes em cada observação. Como em cada observação era possível identificar mais do que uma área de conteúdo⁸⁶, as percentagens obtidas não coincidem com o número de observações realizadas, mas sim com as incidências em cada observação.

No que respeita aos itens níveis de iniciativa, tipo de interação, envolvimento e formas de organização do grupo foram contabilizados os números de observação por nível ou tipo, calculando, posteriormente, as médias e as percentagens obtidas em cada um deles.

Os dados foram compilados e apresentados em reunião de grupo, de forma global. Contudo, para permitir a cada educadora avaliar a situação da sua sala, em reuniões parcelares, foram divulgados os dados referentes a cada uma delas. Para uma visualização mais acessível os dados foram apresentados em gráficos, onde constavam os níveis, tipos e as médias correspondentes.

Análise dos dados das Escalas de empenhamento do adulto

Os dados resultantes da escala de empenhamento do adulto foram calculados a partir do número de observações realizadas e tendo em conta, em cada subescala, as cotações em cada nível. Posteriormente calcularam-se as médias e as percentagens obtidas em cada subescala, por anos letivos, o que permitiu a comparação e contraste

⁸⁵ Importa referir que apesar de termos utilizado alguns procedimentos de natureza quantitativa, foi a linha qualitativa que sustentou toda a análise. Os dados quantitativos funcionaram como elementos que permitiram monitorizar e comparar tempos de um percurso longo, mas eram as ações e as mudanças aquilo que aspirávamos conhecer.

⁸⁶ Ver a riqueza das experiências de aprendizagem integradoras.

longitudinal dos resultados. Tal como na ficha de oportunidades educativas os dados foram compilados e apresentados em reunião de grupo, de forma global. Contudo, para permitir a cada educadora avaliar o seu nível de empenhamento, em reuniões parcelares, foram divulgados os dados relativos a cada uma delas. Os dados foram apresentados em gráficos, para cada uma das subescalas onde constavam os níveis e as médias correspondentes.

Análise documental (reflexões, portfólios das estagiárias, projetos curriculares, notas de campo)

A análise dos portfólios das alunas, dos projetos curriculares, algumas reflexões produzidas pelas educadoras, os portfólios das crianças e as notas de campo, constituíam um material riquíssimo do qual emergiam dados que permitiam aprofundar os temas em análise na formação em contexto e contrastar algumas das informações presentes nas entrevistas e nas observações. Foi necessário sistematizar estes dados organizando-os, para que eles abrissem caminhos para as análises que se pretendiam efetuar. A formadora/investigadora nas situações em que o andamento de estudo o reclamava, sugeria ao grupo algumas reflexões a partir de elementos desses materiais.

4.3.3. O papel do investigador e dos participantes na recolha e análise dos dados

Neste estudo, todos os participantes (investigadora/formadora, educadores, gestores e crianças) foram entendidos como *agentes* com capacidade de refletir sobre as suas ações e gerar significados a partir delas e encontrar caminhos para a mudança (Barnes, 2000; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008; Freire, 1981a). Esta linha concetual conduziu a uma visão holística do caso (Stake, 2005) colocando em diálogo a epistemologia e a metodologia. Neste sentido, havia uma relação transicional entre o que se investigava e quem investigava que permitia a resignificação colaborativa da realidade educativa em estudo (Schwandt, 1994; Kemmis, 2010). Assim, a linha metodológica assumida – investigação-ação – configurou-se como uma prática colaborativa, mas também como atividade investigativa (Craveiro, 2006) que impulsionava os processos de mudança não como uma via única de saída, mas como uma multiplicidade de possibilidades.

Foram, por isso, estabelecidos compromissos entre a investigadora/formadora e os restantes participantes, no sentido de permitir a *transferibilidade* dos saberes possibilitando que cada um se apropriasse dos significados construídos (Kemmis & McTaggart, 2005). Os objetivos da investigação passaram a ser objetivos de todos os participantes que assumiam a dupla faceta de práticos e investigadores. Contudo, os

papéis da investigadora/formadora e das educadoras tinham características diferentes. A investigadora/formadora impulsionava o grupo à reflexão e à procura de soluções (Reason & Bradbury, 2008), ajudando-as a recolocar o seu olhar face à pedagogia e às crianças. As educadoras ofereciam, à investigadora, bons momentos de reflexão sobre as formas como os profissionais constroem o seu pensamento pedagógico, impulsionando-a na pesquisa de novas estratégias formativas e a um maior aprofundamento conceptual, capaz de responder à complexidade que emergia do processo.

A investigadora/formadora realizava um processo de documentação similar ao efetuado pelas educadoras. Ao longo da semana e nas reflexões conjuntas ia registando o que era dito, recolhendo fotografias e algumas produções das educadoras para interpretar os significados que emergiam, procurando compreender as conceções das educadoras e a forma como se estavam a envolver no processo. Era um procedimento que implicava reflexividade e questionamento, a partir do qual a investigadora formulava, também ela, algumas questões: Como é que as educadoras definem e interpretam as suas intencionalidades pedagógicas? Como estão a escutar as crianças? Como estou a escutá-las a elas? Como posso desafiá-las para ampliarem as suas conceções pedagógicas? Que interesses e necessidades de formação manifestam? Como as posso apoiar na persecução dos seus interesses e aprofundar o seu processo de aprendizagem? Que mudanças vão emergindo? Como sei que as mudanças são conscientizadas?

A *práxis* assumia-se, assim, como uma “dupla instância de mediação” (Oliveira-Formosinho, 2003, 2009b). A *práxis* da investigadora/formadora apoiava os educadores na construção de alicerces pedagógicos e a *práxis* reconstruída das educadoras refletia-se na participação guiada das crianças (Oliveira-Formosinho, 2003, 2009b). Nesta linha de ação as crianças foram compreendidas como construtoras ativas da sua aprendizagem, mas também como agentes criadoras de conhecimento. O processo assumiu, assim, um carácter construtivista (Piaget, 1983, 1986), social (Bruner, 2000) e democrático (Dewey, 2002, 2005).

Contudo, num estudo como este, o investigador encontra-se no centro dos processos, sentindo-se, muitas vezes, um *insider* e, outras, um *outsider* (Stake, 2007). Assumimos o papel de *investigador*, guiando o projeto, recolhendo a voz de todos e analisando os dados, interpretando-os e devolvendo essas interpretações, para poderemos escrever uma narrativa coletiva. Constituímo-nos como *formadora*, apoiando as participantes no manejo das técnicas de recolha e análise dos dados, interpelando-os sobre conceções pedagógicas participativas, levando-as a compreender as suas crenças e modos de ação e a mudar a situação. Mas reconhecemo-nos, também, como uma

prática, que avançava e recuava nos seus entendimentos sobre a pedagogia, a formação das educadoras e a forma como elas reconstroem a sua *práxis*. Esta multiplicidade de papéis ficou expressa nas reflexões da investigadora, num dos momentos iniciais do estudo.

Hoje, senti-me confusa! Ser um formador que explica o como fazer, não é a mesma coisa que ser um investigador/formador que quer ajudar os outros a encontrarem caminhos. Quanto mais se avança no aprofundamento das questões, mais as educadoras querem respostas... E eu também não sei responder, preciso de aprofundar mais os meus saberes pedagógicos, para conseguir colocar as questões certas. Tenho receio que as interpretações que faço dos dados sejam influenciadas pelo meu olhar generoso e cúmplice com o grupo. Preciso de me distanciar um pouco... Preciso de ler, refletir.... (NC5-08/09).

Todavia, o compromisso colaborativo e ético assumido pela investigadora e o sentimento de cumplicidade construído pelo grupo (Sumara & Davis, 2010) foram elementos fundamentais para o processo de reconstrução do conhecimento. Esta cumplicidade potenciou criação de espaços de comunicação (Kemmis, 2008) e uma tomada de consciência mais autêntica, proporcionada pela confiança construída. Além disso, a leitura partilhada dos dados, favorecia a reciprocidade, uma vez que as educadoras entendiam as vantagens da investigação, não apenas para a investigadora, mas para elas próprias (Taylor, 2007). Alguns comentários das educadoras documentam a seguinte nota de campo.

Depois de ter observado as crianças, percebi como elas eram interessantes. Nunca me tinha apercebido daquilo que pensam sobre alguns assuntos e de como resolvem os problemas. Olhar para elas quando estão nas áreas é muito importante. Se não tivesse aprendido a observar, nunca me tinha dado conta disso (NC10-08/09-Maria).

O papel participante que a investigadora procurou assumir, ao longo do processo, partilhando a sua experiência profissional com as educadoras e revelando as suas vulnerabilidades e as suas tomadas de consciência, favoreceu a construção de um clima mais democrático, onde os discursos silenciados encontraram um espaço para serem narrados. Uma das educadoras partilhou

Eu gosto que a Cristina fale sobre as suas vivências como educadora, ajuda-me a olhar para o que eu faço e a questionar porque o faço (NC7-08/09-Laura)

Mas as relações de poder que existiam no grupo nem sempre permitiam uma abertura franca, tornando-se necessária a criação de momentos de reflexão individual, que fortalecessem a agência das mais inseguras na partilha com o grupo e o comedimento discursivo das mais assertivas. A estratégia da investigadora, enquanto

mediadora, era a de ajudar as educadoras a construir o seu espaço no grupo e a respeitar o espaço das outras, uma vez que reconhecia que a mudança autêntica e a construção de uma pedagogia participativa, que a ela conduz e que dela deriva, requer compromissos individuais e coletivos. Neste sentido, a sua posição não era neutra, porque assumia uma linha pedagógica bem definida que iria ter implicações na vivência do grupo e na *práxis* de cada educadora.

Cada uma das participantes tinha um papel importante no apoio aos outros, mas o papel do grupo tinha uma função transformadora ao ajudar a clarificar o pensamento pedagógico, pela vivência de uma pedagogia situada (as dinâmicas de ação de cada educadora, afetam as das colegas) (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) que surgia como uma oportunidade de observação/reflexão que permitia o aprofundamento sobre o sentido da ação individual (Kemmis & McTaggart, 2005).

Eu não tinha percebido muito bem como poderia organizar o trabalho em pequeno grupo, mas quando fui à sala da Maria e percebi. Depois refletimos juntas e compreendi que eu estava a dirigir muito as crianças para o que deviam fazer (NC4-10/11-Lia).

Começou a emergir uma maior cumplicidade entre o grupo, havia sempre um momento em que umas se surpreendiam com as outras. A percepção das pequenas mudanças que cada uma ia realizando e a tomada de consciência que ia sendo construída, sobre o papel de cada uma no apoio e colaboração, sinalizava, não só a complexidade do processo transformacional, como também a natureza da cumplicidade entre os práticos. Refira-se contudo que se percebiam as afinidades entre elas e também os pontos de fuga.

A leitura conjunta das produções das crianças foi também uma estratégia fundamental para a troca de ideias. Como se referiu, anteriormente, cada educadora fazia a sua recolha e análise. Posteriormente, partilhava em grupo as suas interpretações. A investigadora/formadora aproveitava estas ocasiões para sugerir algumas leituras e a reinterpretação dos dados, apresentados pelas educadoras, à luz das conceções pedagógicas participativas.

No final de cada ano letivo realizava-se a leitura dos dados que emergiam das fichas das oportunidades educativas e do empenhamento do adulto, das notas de campo e da análise documental. Todos os anos a investigadora produzia um relatório escrito desses dados e as interpretações que tinha realizado. A partilha gerava, algumas vezes sensações de conquista, mas também de ansiedade. A investigadora anotava os pontos de concordância e discordância que as educadoras revelavam sobre as suas interpretações. Conjuntamente pensavam no que havia sido construído e nas fragilidades

que ainda sentiam. Destacavam-se os pontos a melhorar e as dimensões a aprofundar. A partir deles elaboravam-se os planos de ação, iniciando um novo ciclo de aprofundamento da aprendizagem profissional.

4.4. Quarta fase – A triangulação dos dados e escrita do relatório final

Ao longo do processo houve a preocupação de organizar os dados de forma sistemática e coerente, de modo a permitir uma análise comparativa e contrastada das evidências resultantes das diferentes fontes de informação. Como se foi referindo no ponto anterior, neste estudo, a análise dos dados implicou a interconexão de três subprocessos: o de redução; categorização e interpretação dos dados (Huberman & Miles, 1994). Neste sentido o processo de escrita do relatório foi complexo e muitas vezes inquietante. Começamos por escrever as análises iniciais, através da definição e interpretação dos padrões e das regularidades dos dados, que emergiam nos diferentes instrumentos. Mas, também, havia as singularidades decorrentes da complexidade e transfenomenalidade da realidade com que se estava a trabalhar. Essa tomada de consciência conduziu ao aprofundamento das questões em análise, aos conceitos pedagógicos que queríamos compreender e à comparação com outros estudos, enunciados nos capítulos I e II.

Ao escrever, a reflexão tornou-se introspetiva, colocando-nos frente a frente com as ideias expressas nas opiniões, nas crenças, nos planos e nas sugestões, que iam sendo manifestadas. Cada página que se escrevia era acompanhada de notas que revelavam as nossas incertezas, dúvidas e dilemas, que requeriam um particular cuidado para a tomada de decisão e uma antecipação dos efeitos dessa mesma decisão. E em cada momento era necessário saber mais, compreender melhor os princípios pedagógicos, onde queríamos alicerçar todo o trabalho. Os diálogos com os autores foram uma mais-valia no processo e ofereciam-nos importantes momentos de aprendizagem pessoal e profissional. Mas eram os acontecimentos, as ações quotidianas, as emoções, as angústias e a surpresa do realizado que iam traduzindo o andamento da mudança, os avanços e os recuos, o mais difícil de captar e de colocar no papel. Num processo desta natureza, como sugere Marshall (2008), a criatividade do investigador é muito importante, no sentido de comunicar com arte, mas também com rigor, ao leitor, a plurivocidade do estudo, os processos realizados, as construções partilhadas, a complexidade dos fenómenos e transformação desejada.

O portfólio da investigação não nos deixava perder de vista o rigor que necessitávamos na análise. A comparação entre os diferentes ciclos, a multiplicidade de métodos usados e a

leitura partilhada dos dados ajudava-nos a situar e a procurar uma escrita que fosse da investigadora, onde a forma e o conteúdo fossem congruentes.

A escrita do relatório foi um processo complexo e recursivo, introspetivo e partilhado, através do qual foram sendo construídos sentidos que iluminaram as dimensões em análise e provocaram o envolvimento dos atores no debate e na procura da mudança.

Capítulo IV

AVALIAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO

Nota introdutória

Neste capítulo descrevem-se e analisam-se os dados que emergiram no primeiro momento, que revelam os saberes, as crenças e os valores presentes nas práticas das educadoras e que, enquanto referentes de um coletivo, configuradores da cultura da instituição. Esse primeiro momento corresponde ao ano letivo de 2007-2008, onde se procedeu ao levantamento exaustivo das características da instituição e ao aprofundamento do conhecimento acerca das práticas das educadoras e a caracterização da situação inicial. Foi neste primeiro ano que decorreu a Formação *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, onde as educadoras, a investigadora e a coordenadora de setor tomaram contacto mais direto com os instrumentos de recolha de dados. Assim, foram realizadas as entrevistas previstas no manual DQP, o preenchimento dos formulários, a aplicação da *escala de empenhamento do adulto* e a da *ficha de observação das oportunidades educativas da criança*. As entrevistas realizadas possibilitaram a compreensão das convergências e divergências dos pontos de vista dos participantes. As notas de campo e a escala de empenhamento do adulto informaram sobre as crenças e as práticas que se desenvolviam em contexto, permitindo ainda aceder às inconsistências entre o que se pensava que se oferecia e o que era vivido na prática. As dimensões curriculares integradas da pedagogia da infância, serviram de lentes de análise dos dados, por se terem constituído como categorias que emergiram da leitura de diferentes instrumentos. Seguidamente, interpretam-se as mensagens pedagógicas que emergem desta primeira análise dos dados e as imagens de criança e educadora, nelas contidas.

1. As experiências oferecidas e vividas em contexto antes da intervenção

Do processo internacional, desenvolvido entre os atores no contexto educativo em estudo, resultou a produção de saberes partilhados. Nesta transação de crenças, valores e linguagens profissionais, as educadoras desenvolveram uma representação de jardim de infância presente nos modos de ação, e que realçam as imagens de criança e de educadora assumidas naquele contexto específico. Daí que, enquanto *locus* profissional, se constituísse como um lugar único, repleto de mensagens, implícitas ou explícitas, refletindo a expressão cultural e coletiva das pessoas que o vivificavam.

Compreende-se, assim, que muitos momentos de prática se constituíssem como a expressão do *modus faciendi* coletivo (Oliveira-Formosinho, 2002c), entendido como um compromisso de cada um dos atores com a comunidade. Os modos de ação absorvidos ao longo das suas sucessivas socializações evidenciavam as rotinas que as educadoras colocavam em prática, muitas vezes, sem determinar a sua intencionalidade (Mesquita-Pires, 2007).

Todas as participantes do estudo, apesar de considerarem que podiam fazer melhor, estavam seguras daquilo que faziam e quando se referiam à ação educativa assumiam-na no coletivo, como se pode observar pelo discurso que se segue:

Toda a equipa pedagógica tem a preocupação de proporcionar às crianças um conjunto de atividades onde elas possam desenvolver a sua autonomia, a sua autoestima, as suas capacidades e onde, de uma maneira geral, se sintam felizes, tenham igualdade de oportunidades e realizem aprendizagens significativas (E1Maria).

Esta expressão, presente na intertextualidade discursiva que decorre das entrevistas das educadoras, explicita a ideia de que, no jardim de infância, se trabalhava para o mesmo fim. A equipa pedagógica considerava o jardim de infância como um espaço de socialização que visava a promoção de igualdade de oportunidades e o desenvolvimento global das crianças e, também, como um ambiente de promoção de bem-estar, a segurança afetiva e de construção de saberes.

As educadoras consideravam importante promover “a autonomia e o aumento da autoestima” (E1Sónia) da criança através de uma dinâmica relacional que implicava “a interação com outras crianças e com os adultos” (E1Maria), envolvendo-as em experiências que potenciassessem “a resolução de problemas” (E1Inês) e uma “progressiva tomada de consciência e responsabilidade” (E1Laura).

O espaço educativo assume-se, assim, como um local de partilha e de construção de regras que tem o objetivo alargado de preparar as crianças para “enfrentar a sociedade e encarar os problemas e a convivência com os outros” (E1Maria).

Também o discurso da coordenadora de setor fazia emergir a ideia de que a função socializadora do jardim de infância se relaciona com a progressiva autonomização e desempenho de tarefas. Evidencia, ainda, a integração das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), como sendo *“um benefício recíproco entre elas e as outras crianças”* afirmando ainda que estas *“aprendem a lidar com a diferença, e [que isso se vê] na relação que têm entre eles”* (E1CS).

A ação que se desenvolvia no jardim de infância era entendida como um meio de garantir que as crianças tivessem *“mesmos direitos e que se respeitem”* (E1Sónia, E1Maria), assumindo que o papel do educador nesta tarefa seria a de fazer com que *“todas [fossem] motivadas a participar nas atividades”* (E1Inês). No entanto, considerava-se que era importante respeitar a individualidade de cada criança:

Tentamos promover aprendizagens significativas, onde todas as crianças possam ter igual forma de participação, respeitando para isso a sua maneira de ser, a sua individualidade e a sua personalidade (E1Maria).

Para a coordenadora de setor a promoção de igualdade de oportunidades era garantida pelo trabalho desenvolvido pela equipa de educadoras e da gestão através de um processo de análise do contexto familiar estudando *‘a realidade de cada criança e do grupo para que haja o desenvolvimento de todos’* (E1CS).

Emergia em todos os discursos a importância do jardim de infância para o desenvolvimento global das crianças. Referia-se que era *“no jardim de infância que as crianças fazem as primeiras aprendizagens”*, sendo durante essa fase da vida humana que *“se lançam as bases para as aprendizagens do futuro”* (E1CS). As educadoras interpretavam o desenvolvimento global da criança numa perspetiva de construção de competências para o futuro. Evidenciavam que as aprendizagens eram sustentadas na *“criação de espaço, de materiais e ambientes”* (E1Sónia), referindo que é *“através das experiências de aprendizagem diversificadas”* que as crianças vão construindo e ampliando *“os saberes”* (E1Sónia).

O jardim de infância era considerado, ainda, como um local de apoio à família descrevendo-o como um espaço onde as crianças se encontravam em segurança e que permitia aos pais estarem descansados porque *“os seus filhos esta[vam] bem entregues”* (E1Sónia). Esta ideia era ampliada pela Educadora Maria ao referir que *“os pais confiam no trabalho pedagógico realizado pela instituição”* (E1Maria).

Assumia-se uma preocupação com as famílias procurando responder às suas necessidades através de um horário de funcionamento alargado. Manifestava-se uma preocupação em estreitar as relações com a família, permitindo um apoio efetivo e encontrando espaços de diálogo entre a equipa pedagógica e as famílias, tendo *“cada*

educadora uma hora de atendimento semanal” (E1Laura) depois do horário letivo e havendo sempre “a possibilidade de contactar com a educadora sempre que os pais necessit[ass]em” (E1Laura).

Os pais confiavam na equipa pedagógica manifestando que

Há um assumir de responsabilidades e de objetivos que vão para além do que é básico. As auxiliares, a receção das crianças, a interação com os pais está bem planeada. Nota-se muito cuidado (E1PII).

No entanto, outros indícios evidenciavam que este clima de convivência, não era tão transparente quanto se manifestava nas entrevistas. Algumas afirmações das educadoras, recolhidas no início do processo revelavam isso mesmo.

Alguns pais, não nos veem como parceiras, eles chegam aqui, deixam os filhos e não se preocupam com mais nada... (NC7-07/08-Maria)

Os pais só querem saber se os filhos comem, se dormem, as questões pedagógicas não lhe interessam (NC4-07/08-Maria).

Uma mãe, hoje, disse-me, tenho aqui um livro para a minha filha fazer estes grafismos. Para o ano ela vai para a escola primária e ainda não sabe as letras. Eles [pais] não percebem nada do que nós fazemos aqui (NC10-07/08-Sónia).

Emergiam, também, da parte dos pais, de forma mais encoberta, outras imagens sobre a instituição que davam conta de alguma insatisfação com o excessivo rigor a que eram sujeitas as crianças e com a preocupação com a imagem exterior da instituição. Estas ideias expressam-se nas seguintes notas de campo da investigadora:

‘Viver num meio pequeno, também tem as suas vantagens!’ - pensei. O encontro com uma mãe minha conhecida revelou-se muito importante para conhecer outras ideias acerca da instituição. A mãe congratulou-se com o projeto que estávamos a desenvolver. Tinha tido conhecimento na reunião que tínhamos realizado sobre os objetivos do projeto e o consentimento informado. Disse-me que até gostava da instituição, mas não percebia como é que a sua filha, nem as outras crianças, nunca iam sujas para casa ‘a bata, quase nem precisa de ser lavada’⁸⁷. Depois referiu ainda, ‘eu não sei bem como é que a minha filha faz alguns trabalhos, eles são tão perfeitos que não acredito que seja ela a fazê-los, além disso são todos iguais, eu preferia que ela me desse uma coisa feita por ela’ (NC21-07/08).

Encontrei uma antiga aluna com quem estive a conversar um pouco. Falámos das nossas vidas profissionais e dos nossos projetos. Falei-lhe do trabalho que pretendia desenvolver. Com o decurso da conversa revelou-me: ‘Sabe, eu tive os meus dois filhos nesse JI e sei que eles aprenderam muito, mas ali as crianças são educados para serem perfeitas, não podem errar. Quando erram as educadoras apagam e eles voltam a fazer de novo. Ali tem que ser tudo perfeito,

⁸⁷ No jardim havia muito cuidado nas atividades que implicassem maior sujidade das crianças. A limpeza das batas e das crianças era assumida como uma imagem de bem-estar pela direção da instituição, reforçada por alguns pais e aceite pelas educadoras.

isso nota-se muito nas festas, agora não sei bem, mas aqui há uns anos só serviam para se mostrarem’ (NC12-07/08).

Estas imagens refletiam, de certa forma, a ideia que muitas das estagiárias de formação inicial tinham construído da instituição. Havia alguma resistência em querer realizar lá o seu estágio, como ficou expresso num dos portfólios.

Quando chegou o dia do sorteio, saber qual o jardim de infância que ia estagiar, era a principal preocupação, para além do grupo de estágio com quem iria partilhar este ano. Este nervoso miudinho aumentou, principalmente no momento em que olhei para o quadro e vi que iria estagiar num jardim de infância e as minhas colegas de estágio, estavam noutro. Foi para mim uma situação desmotivante, visto que ao longo dos anos tinha trabalhado com esse grupo e as experiências foram positivas e sempre fomos funcionais como grupo de instituição.

Qual não foi o nosso espanto, quando, de repente, surge do nada uma colega da turma a perguntar se queríamos trocar! Dissemos logo que sim. Elas ficaram espantadas e perguntaram de novo “Querem mesmo trocar? Não se importam de ficar nesta sala?”. Ficamos admiradas com tanta insistência e preocupação connosco quando ao longo dos 3 anos isso nunca tinha acontecido As imagens da instituição e da educadora com iríamos estagiar não eram muito boas. Mas, mesmo com algum receio depois de ver tal expressão, não pensamos duas vezes, trocamos! A vida é feita de desafios e somos nós que fazemos com que as relações sejam boas ou não (PEE1-06/07) ⁸⁸.

Poucos anos antes a direção da instituição havia sido renovada e a investigadora, enquanto supervisora, tinha percebido que algumas coisas tinham mudado num sentido mais positivo. Respirava-se um clima de maior abertura, mas as imagens que se constroem socialmente, ao longo de anos, levam muito tempo a desconstruir. Era necessário compreender o impacto que os longos anos de ascendência continuavam a ter nas práticas das educadoras.

Todavia, existia, por parte da equipa do jardim de infância, a convicção de que a instituição oferecia qualidade, uma vez que dava uma resposta educativa aos pais e às crianças contribuindo para o seu sucesso educativo e pela atenção que dava às necessidades das educadoras e do restante pessoal. Como afirmava uma das educadoras.

[O jardim de infância tem qualidade] porque tenta responder às necessidades dos pais e, fundamentalmente, às necessidades e motivações das crianças. Tendo com isso a preocupação de ir melhorando a sua qualidade, pedindo a opinião dos pais, percebendo as necessidades dos educadores e das crianças, melhorando os seus espaços e materiais no sentido do bem-estar e melhor

⁸⁸ A investigadora, enquanto supervisora, acompanhou durante alguns anos o descontentamento dos estagiários ao serem colocados nesse o local de estágio. No entanto, nunca tinha acompanhado nenhum grupo de estágio nessa instituição. Só quando mudou a direção é que a investigadora (ano 2006/2007) passou a acompanhar os alunos naquele contexto, onde continuavam a existir algumas queixas.

desenvolvimento da criança e, também, apostando em pessoal de qualidade com formação e abertos a novos projetos (E1Maria).

A este respeito, a coordenadora de setor mencionava:

A instituição preocupa-se com isso, e isso concretiza-se, tendo pessoal competente, materiais suficientes e de qualidade, dando autonomia às educadoras para desenvolver o seu trabalho, definindo a ação em equipa (E1CS).

Os pais também partilhavam desta opinião:

Sim, acho que sim [que a instituição tem qualidade]. Pela integração de tudo o que eu disse. Os educadores e as auxiliares são bons. Os projetos são bem concebidos e bem organizados. O indicador que há, desse trabalho (as feiras, as festas, o portfólio), demonstra essa qualidade. A segurança que os pais têm ao deixar aqui as crianças, as instalações, os recursos, o bem-estar da criança (E1-P11).

A qualidade era entendida como uma melhoria continuada e permanente, referindo-se que ela era conseguida através do olhar atento sobre as dinâmicas organizacionais e pedagógicas que se desenvolviam no jardim de infância.

Realizamos muitas reuniões de reflexão e muitos aspetos já foram melhorados. Mas não é possível atingir a perfeição absoluta, por isso estamos sempre dispostas a aprender, a ouvir, a comparar e, se possível, a melhorar (E1Sónia);

[A instituição tem] a preocupação de ir melhorando a sua qualidade, pedindo a opinião dos pais, percebendo as necessidades dos educadores e das crianças, melhorando os seus espaços e materiais no sentido do bem-estar e melhor desenvolvimento da criança e também apostando em pessoal de qualidade com formação e abertos a novos projetos (E1Laura);

Penso que nós, educadoras, estamos abertas a novas formações e projetos para melhorar o nosso empenho e trabalho (E1Maria);

Melhorando a qualidade do pessoal. A formação e refletindo sempre sobre o trabalho desenvolvido (E1CS).

Importa ainda referir que apesar de as educadoras mencionarem que não utilizavam nenhum modelo pedagógico específico, nos seus discursos, aparecem expressões como *interesse, autonomia da criança, interações positivas, ambiente educativo, trabalho de projeto, o espaço enquanto terceiro educador*, importados de alguns modelos pedagógicos, como o Modelo HighScope, o MEM e o Modelo Reggio Emilia. Para compreender a coerência entre o dito e o realizado importava aprofundar o conhecimento sobre as práticas que se desenvolviam em contexto. Neste processo, foi útil a imersão da investigadora no contexto, uma observação quotidiana, complementada com registos fotográficos, permitindo uma caracterização mais fiel das ações que eram desenvolvidas. Os dados que emergiram destes procedimentos foram posteriormente organizados em torno das dimensões pedagógicas integradas (Oliveira-Formosinho,

2001, 2009b) enquanto categorias essenciais para descrever pedagogicamente um contexto.

1.1. O espaço e os materiais

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem e interatuam. Aceder à compreensão da estrutura organizativa do espaço do jardim de infância permitiu descodificar os significados pedagógicos que nele se vivificavam e que importava reconstruir.

1.1.1. O espaço interior

A estrutura do jardim de infância apresentava uma divisão em dois pisos. No piso superior estavam localizados: a portaria, um espaço de acolhimento às crianças e pais, os vestiários, três salas de atividade, a sala de reuniões, o salão polivalente e duas casas de banho.

A primeira imagem do jardim convidava a entrar. A sobriedade dos tons das paredes (cores neutras), bem como a qualidade dos materiais de construção, desde os tetos ao pavimento, revelavam a importância que foi atribuída à estética aquando da sua remodelação.

Num primeiro hall (portaria), numa parede encontrava-se exposto, em letras bem desenhadas e associadas à imagem de um relógio extraído de um livro, o título do projeto curricular - *Os tetravôs dos tetravôs, dos nossos tetravôs* – a desenvolver durante o ano letivo. Na parede oposta encontrava-se um painel sazonal decorado pelos adultos que ia variando de acordo com a estação de ano, ou a época festiva em que se encontravam. As imagens eram feitas pelas educadoras e auxiliares e escolhidas, de entre as muitas que havia, nos livros de histórias. Por todo o Jardim de infância havia esta marca. As paredes e as portas revelavam esta *estereotipização*, justificada “como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada” (Cunha, 2005, p.172), enquanto modo de embelezar o espaço, que se tem conservado no tempo e nos contextos escolares e que institui um currículo como uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que se atribuem a uma tradição cultural (Escolano, 2000). Justificados pela tradição os cenários criados eram aceites e naturalizados no contexto..

Num segundo hall, encontravam-se expostos os trabalhos das crianças das diferentes salas. Os trabalhos, iguais em cada sala, refletiam uma conceção educativa *normalizadora*. Embora se notasse a preocupação da apresentação estética dos trabalhos, ela não refletia a criação das crianças a partir das leituras que realizavam do

mundo, nem a expressão das suas sensações e emoções na relação com a diversidade de materiais e recursos, mas antes como forma de agradabilidade exterior.

Noutro expositor encontrava-se afixada toda a informação sobre o funcionamento e organização do Jardim. Ao lado estava um quadro de aniversários, representado por um bolo com a inscrição do mês em que se encontravam e ladeado por balões que tinham, no seu interior, a fotografia, o nome e a data de nascimento das crianças que faziam anos nesse mês. Esse hall conduzia, através de uma porta situada no lado esquerdo, aos vestiários das crianças, local onde estas deixavam os seus casacos e lancheiras. Aí encontrava-se também a ementa das refeições, disponível para consulta dos pais, e um caderno onde estes registavam o nome da criança que almoçava, bem como a necessidade eventual de tomar medicamentos e as horas a que o deveria fazer.

Estes eram espaços de livre acesso aos pais que eram recebidos pelas educadoras (uma educadora e uma auxiliar por dia faziam o acolhimento às crianças e famílias), as crianças dirigiam-se, posteriormente, o mais autonomamente possível, para a respetiva sala ou salão polivalente. Para lá das portas envidraçadas que separavam estes espaços encontrava-se um corredor de acesso às restantes zonas do piso.

O espaço polivalente localizava-se uma sala ampla, que servia como ginásio, sala de música, recreio e para atividades de grande grupo. Aí se encontravam bancos suecos, cestos com brinquedos, materiais de educação física como arcos, bolas, pinos e cordas. Era, também, nesse espaço que as crianças aguardavam a chegada dos pais, na hora do almoço e depois das atividades letivas da tarde. Também as paredes do polivalente estavam decoradas, com trabalhos elaborados pelas educadoras e que refletiam os objetivos do projeto curricular. Em volta de todo o espaço encontravam-se as diferentes bandeiras de Portugal, desde a formação da Nacionalidade até à Implantação da República e a estrofe inicial do *Hino A Portuguesa*.

Existia, nesse piso, uma sala para atividades lúdicas que servia de apoio às atividades em pequenos grupos que necessitavam de maior concentração. O espaço era agradável, bem iluminado e reservado, apesar de não se revelar de grande utilidade pedagógica, servia, também, de vestiário para as funcionárias.

Os sanitários possuíam louças adequadas, variando em tamanho e respeitando a autonomia e privacidade das crianças. Tanto as educadoras como as auxiliares se encontram disponíveis para acompanhar as crianças, quando elas necessitassem. Era frequente ouvir-se a questão: *“Precisas da minha ajuda?”* ou *“Espera que eu vou contigo”*. Estes espaços observavam as necessárias condições de higiene e segurança.

Havia, também, um espaço para a realização de reuniões pedagógicas e atendimento aos pais. Nele se encontravam alguns armários com livros, dossiês e

material de uso comum como livros de histórias, microscópio, globo terrestre e caixas de peregíveis. Existia um computador com impressora e uma fotocopidora de apoio ao trabalho administrativo e pedagógico. Todas as educadoras e auxiliares tinham acesso à sala. Era frequente verem-se as educadoras a utilizar o material nas suas salas. Nas paredes do escritório podiam ver-se quadros de fotografias dos grupos de crianças finalistas que tinham passado pelo jardim de infância.

No meio do corredor existia uma escada que dava acesso ao piso inferior, onde se encontrava uma sala de descanso, a sala de atividades das crianças de três anos, o refeitório e respetiva copa, sanitários e uma despensa.

As salas de atividade eram razoavelmente amplas⁸⁹ o que permitia às crianças movimentarem-se no espaço, sem atropelos. Possuíam boas condições de higiene e segurança, tendo toda boa luminosidade e ventilação natural. Embora não estivesse acessível ao olhar das crianças, podia avistar-se uma interessante panorâmica para um parque florestal e para o parque Polis. O pavimento era antiderrapante e lavável. As salas eram climatizadas por aquecimento central o que fazia com que existisse sempre um ambiente aconchegante. A porta de entrada de cada sala estava sempre aberta. Nelas se encontrava o nome que, naquele ano, as educadoras e crianças tinham encontrado para cada uma das salas. A educadora Laura, numa reflexão explícita a escolha do nome da sala:

No início do ano letivo, aquando da escolha de um nome para a sala, as crianças com os pais tentaram encontrar algumas possibilidades. Surgiram uma variedade de nomes, entre os quais pirolitos. Começaram a surgir, entre os adultos algumas dúvidas sobre a forma correta de escrever a palavra, a auxiliar dizia que era com um O e eu com um U. Decidimos ir ver ao dicionário qual a forma correta de escrever. Verificámos que havia duas palavras diferentes, com significado diferente mas com o mesmo som – Pirolitos com “O” e Pirulitos com “U”. Descobrimos que pirolitos com “O” são pessoas pequenas e pirulitos com “U”, são chupa-chupas. Depois desta descoberta, fizemos nova votação para saber afinal, qual seria o nome da nossa sala. A maioria votou em Pirulitos com “U” (RLaura)

Existirem nomes nas salas parecia ser uma prática que vinha de há muito. Havia designações como os *Dinos*, os *Lambretas*, os *Feiticeiros*, os *Bichos-Carpinteiros*. As educadoras justificavam as designações como um meio de diferenciarem as crianças das diversas salas. Nos dias em que estavam todos juntos (festa de *Halloween*, Natal, Carnaval) as educadoras apelavam à participação dos grupos dizendo “*Agora é a vez de cantarem uma canção os Dinos*”. Quando se trocavam recados entre as salas, as educadoras diziam, “*Vais, por favor, à sala dos Lambretas pedir agraças à educadora*”.

Estas nomenclaturas, consciente ou inconscientemente, configuravam o texto didático, que apresentava *o mundo das crianças separado do mundo dos adultos*, remetendo para uma determinada concepção ideológica de educação e de infância. Como explica Larossa (1999, citado por Cunha, 2005).

quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas é, também, uma gramática ideológica (p.171)

O mobiliário das salas era funcional, esteticamente agradável e encontrava-se em bom estado de conservação. O equipamento de *faz-de-conta*, igual em todas as salas, era de pinho claro e permitia a representação de funções domésticas e outras funções sociais. A biblioteca possuía sofás e cadeiras de verga sobre uma manta macia, que permitia às crianças estarem confortáveis quando usavam essa área, bem como um escaparate com livros sem grandes condições de arrumação. Os livros, quase todos, histórias para crianças, encontravam-se em bom estado de conservação, mas eram em número insuficiente. Não existiam enciclopédias, jornais ou qualquer outro tipo de suporte escrito no local, embora na sala dos cinco anos, na área designada por *área do projeto* se encontrassem diversos livros relacionados com as *atividades mais específicas* que estavam a vivenciar.

Os armários, com diversos materiais, estavam acessíveis às crianças e divididos por compartimentos, facilitando a sua organização e utilização. Existia alguma diversidade de materiais, embora se pudessem apetrechar melhor as áreas da casa das bonecas, das construções, dos jogos de mesa e da biblioteca⁸⁹.

A organização do espaço das salas foi efetuada a partir de uma divisão por áreas, situadas, preferencialmente, à volta do perímetro da sala e deixando livre um grande espaço central, onde as crianças e educadoras se sentavam no chão em roda nos momentos de grande grupo. Em todas as salas existiam as mesmas áreas e as mesmas designações: área da casinha das bonecas, a área das mesas, área da biblioteca, área do cavalete, área das construções, área dos jogos e área do projeto que ia sendo modificada de acordo com os *projetos*⁹¹ que estavam a trabalhar.

⁸⁹ A área das salas situa-se entre os 46 m² e os 54 m².

⁹⁰ Estas insuficiências manifestam-se mais numas salas do que noutras, observando-se uma carência a todos os níveis na sala dos três anos.

⁹¹ A ideia de projeto confunde-se com a ideia de vivência por tema. Embora as crianças participem no seu desenvolvimento e façam sugestões é sempre a educadora que encontra os caminhos a seguir e sugere os trabalhos a realizar sobre os mesmos. Todas as crianças são envolvidas e os trabalhos que desenvolvem são iguais para todos.

A delimitação ecológica das áreas não era clara, embora as crianças se distribuíssem, sem confusão, pelos diversos espaços. No entanto, parecia existir alguma preocupação na definição de critérios para a sua localização, tais como a proximidade das janelas, pela luminosidade necessária às áreas da biblioteca e das mesas, a colocação do armário dos materiais junto das mesas, para facilitar a sua utilização. Embora existisse uma banca, para lavagem dos materiais e recolha de água (nas salas dos 4 anos, dos 5 anos e dos 3/4/5 anos), nem sempre existia a preocupação de que ela se situasse próxima das áreas da expressão plástica. Observa-se, também, um cuidado com a disposição da área, separando as que provocavam maior barulho das que implicavam maior concentração.

As crianças podiam escolher livremente os materiais, embora houvesse, por parte da educadora, nas atividades de expressão plástica, a preocupação de colocar os materiais necessários, previamente escolhidos por ela, na mesa. Também se colocava o nome das crianças nas folhas de papel ou no trabalho que iriam realizar e, à medida que estas iam acabando, chamava-se outra criança para o efetuar (tanto podia ser a educadora como a auxiliar a chamar). Por isso, as paredes das salas apresentavam manchas de trabalhos iguais, com as mesmas cores, os mesmos materiais e as mesmas técnicas.

Fui ao jardim de Infância para observar as estagiárias. Às 9:30 entrei tão discretamente quanto possível (as crianças fazem-me sempre uma festa) numa das salas do jardim. Há muito que contatava com aquele espaço, mas a disponibilidade para observar mais atentamente produziu-me uma sensação diferente do habitual. As paredes, cheias de imagens, feitas pelas educadoras, de bonecos das histórias mais recentes, atraíam o olhar de quem entrava e falavam de uma maneira infantilizada de ver a educação de infância. Agora pareciam-me maiores, mais coloridas, mais estranhas. Por baixo lá estavam os habituais trabalhos das crianças, todos iguais, todos da mesma cor, feitos com os mesmos materiais.

A estagiária estava a explicar o trabalho que as crianças teriam que executar de seguida. As crianças sentadas no chão olhavam como podiam para a demonstração que a estagiária estava a fazer. Reparei mais tarde que as mesas estavam todas preparadas para o trabalho. Todas cobertas por papel de jornal, as mesas tinham folhas para as crianças. Cada folha estava colocada no local preciso, com o nome da criança no canto superior direito. As tintas também estavam preparadas para o trabalho. A ordem de trabalhar chegou. As crianças foram chamadas uma por uma para se sentarem no local onde estava a folha com o seu nome. O trabalho iniciou e as crianças, como podiam, procuravam realizar o trabalho, sem variações. Elas próprias iam regulando as ações, umas das outras. No final a estagiária, pegava no pincel e corrigia as imprecisões (NC3-07/08).

Os materiais perecíveis, tais como lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, colas, papéis, tintas, pincéis, pastas de modelar, abundavam, havendo a sua reposição

sempre que se encontravam em falta. Poderiam, contudo, ser mais diversificados para que as crianças pudessem expressar-se de forma menos repetitiva. Os materiais de desperdício e naturais eram em pouca quantidade e, os que existiam, não estavam visíveis, nem etiquetados, o que revelava que, a sua utilidade, no quotidiano do jardim de infância, estava ainda distante das preocupações das educadoras.

Como se referiu, anteriormente, existiam outros materiais que podiam ser requisitados para a sala tais como o globo terrestre, o microscópio, lupas, algumas enciclopédias, retroprojektor, instrumentos musicais, utilizados apenas em atividades específicas e determinadas pela educadora.

Observava-se uma sequência temporal de utilização dos espaços, bem como a existência de regras definidas nas diferentes áreas. O momento de grande grupo, ocorria, quase sempre, no centro da sala com todos sentados no chão. Era um momento que obedecia a um ritual, cantar a canção “Bons Dias”, escutar as novidades das crianças, dando oportunidade a todas de se expressarem e onde a educadora revelava, criando um ambiente de expectativa, a atividade que tinha preparado para todos. A surpresa do dia poderia ser uma história, um jogo de concentração, a descoberta de enigmas, a exploração de poemas ou a visualização de um pequeno filme. Algumas vezes, as crianças partiam à descoberta da surpresa que se desenvolvia noutro espaço (sala de vídeo ou salão polivalente). Aí as crianças assumiam diversos papéis e simulava-se a visita a um Museu, uma viagem de avião, a descoberta de uma terra diferente, um encontro com o passado, uma expedição ao fundo do mar, etc.. Havia depois o momento de “*concretização da aprendizagem*” (E1Inês), geralmente, realizado na área das mesas, onde a educadora explicava o que deveriam fazer. As outras crianças escolhiam uma área usando os materiais correspondentes.

As regras pareciam estar definidas nas quatro salas, apesar de não estarem expostas, as crianças sabiam: quantos elementos podiam estar em cada área; como deveriam *entender-se entre elas* se houvesse mais crianças a preferir determinada área; que era necessário partilhar os materiais com os colegas; brincar sem grande alvoroço; escutar os colegas; e, arrumar o que haviam desarrumado.

O grupo é muito participativo e espontâneo nas atividades que se desenrolam. As regras estão presentes nas atitudes do grupo, por exemplo, não falar ao mesmo tempo, na partilha de materiais, na negociação de quem pode ficar nas áreas, na escolha de uma criança para um jogo. Nas primeiras intervenções podemos observar, por exemplo, quando era para escolher uma criança para começar um jogo, uma criança dizia logo: ‘professora, posso ir buscar o lápis?’. O lápis, servia para tirar à sorte. As crianças é que nos propunham como fazer e assim não era injusto para ninguém. Além disso, quando a educadora dizia para arrumar, todas as crianças o faziam (PEE1-06/07).

Apesar de haver uma atitude de diretividade das educadoras, ao determinar uma tarefa orientada, raramente se conseguiam encontrar relatos de completa falta de interesse ou momentos de conflito provocados pela confusão ou barulho. Pelo contrário, todas as salas mantinham a porta aberta durante a maior parte do dia e o ambiente era tranquilo. Se a educadora saísse da sala, por qualquer motivo, as crianças mantinham o mesmo comportamento.

É muito interessante ver como a educadora trabalha com as crianças. Elas sabem o que podem ou não podem fazer. Precisei de falar com a Maria sobre a recolha de dados que temos que fazer. Aproximei-me da sala dela que, como sempre, tinha a porta aberta. Entrei. Estavam todos sentados em círculo e conversavam. Cumprimentei as crianças que me fizeram uma festa e disse à Maria que precisava de falar com dela. Como a auxiliar não estava na sala propus-me esperar. A Maria fez-me sinal para esperar um minuto. Continuou a sua conversa com as crianças e pouco depois, disse-lhes: ‘A Maria tem que tratar de um assunto ali com a Cristina, vocês organizam-se para irem para as áreas?’ As crianças acederam. Encostei-me à porta para observar como se iam organizar. As crianças levantaram-se, juntaram-se com um ou dois colegas e foram para as áreas. Uma foi para a área da casa, onde já estavam quatro crianças. Ficou a observar um pouco e depois virou-se e foi sentar-se na biblioteca. Continuaram o seu trabalho sem confusão nem barulho. Quando regressamos, dez minutos depois, lá estavam elas, tranquilamente, a realizar o seu trabalho (NC1-07/08).

Essa liberdade, para escolherem as áreas, era frequente, embora não houvesse um momento de planeamento da ação nem de síntese, conforme o ciclo *planear-fazer-rever* apresentado por Hohmann e Weikart (2007).

As educadoras consideravam que a *organização do espaço e dos materiais, as interações que se efetuavam entre criança/criança e a estruturação da rotina diária*, potenciavam *experiências de aprendizagem* ricas e estimulantes. Consideravam que o espaço e os materiais permitiam o desenvolvimento de um *currículo emergente* que favorecia a construção de diversas competências. Neste sentido, referiam que o material deveria ser constituído por objetos “*de uso comum que permiti[ssem] [às crianças] projet[á-los] para as suas vivências*” (E1Maria). Salientavam a importância da “*exploração livre do material*”, pois, só assim, “*a criança pode[ria] crescer num ambiente rico de aprendizagens*” (E1Sónia). Na opinião das quatro educadoras as experiências que se realizavam nas áreas da sala eram geradoras das competências a privilegiar nesta etapa de vida. As crianças escolhiam livremente as áreas onde queriam estar (exceto quando iam para a mesa, realizar o trabalho proposto pelo adulto), no entanto, nenhum adulto, acompanhava, observava ou estimulava as suas atividades. As interações eram definidas em termos da relação das crianças com os espaços e os materiais. Acentuava-se a importância de “*construir comportamentos*

autónomos no uso dos materiais” e, também, de uma certa “*interação social* pela recriação de *alguns papéis e funções sociais*” (E1Maria).

Emerge, destas evidências, uma proximidade concetual com a ideia de *autoeducação*⁹² desenvolvida por Maria Montessori. Compreendia-se que a criança, numa interação íntima com o material, “rege as suas estimulações pelas manipulações formadoras da sua pessoa e reveladoras, a seus olhos, das suas próprias potencialidades” (Araújo & Araújo, 2007, p.166). Além disso, a liberdade de explorar os materiais era considerada como um meio de aprender sem esforço. Também aqui há uma identificação dos discursos com outra ideia montessoriana, a da *inutilidade do esforço* na aprendizagem, considerando-se que “a criança apreende o mundo não pela reflexão como o adulto, mas pela sensibilidade” (Araújo & Araújo, 2007, p.166). As educadoras consideravam que o seu papel, na preparação desse ambiente, era fundamental, mas era concedida à criança a possibilidade de se *autoeducar*, através dele. Nesse processo a liberdade de escolha da criança surge como independência progressiva face ao adulto, realizada por intermédio de um ambiente adequado, no qual a criança encontra os meios necessários ao desenvolvimento das suas funções (Montessori, 1936, citada por Araújo & Araújo, 2007).

Geralmente, às sextas-feiras, quase todas as educadoras se sentavam em grande grupo e auscultavam as crianças sobre o prazer que lhes haviam proporcionado as atividades realizadas.

1.1.2. O espaço exterior

O espaço exterior oferecia às crianças várias oportunidades de aprendizagem através da simples fruição ou de uma planificação mais intencional. Este espaço era constituído por um *parque infantil* de grandes dimensões, com piso de areia e alguns equipamentos lúdicos, tais como: baloiços, cavalinhos de madeira, escorregas e equipamentos de destrezas várias⁹³. Possuía, também, um polidesportivo que facilitava a realização de atividades de expressão motora ao ar livre, assim como um espaço de horticultura onde se poderiam realizar experiências ligadas à natureza. Todo este espaço se encontrava delimitado por um gradeamento alto e um portão que dava acesso a veículos e peões, favorecendo a

⁹² A ideia de *autoeducação* e de *inutilidade do esforço* encontram-se expressas na pedagogia montessoriana. No entanto, como referem Araújo e Araújo (2007), o método montessoriano, mais do que um método pedagógico, é um método de observação, pesquisa e de reflexão, atribuindo ao educador um papel fundamental na recolha de informações sobre os modos como a criança aprende, dos quais resultaram as técnicas criadas por Montessori.

⁹³ A meio do ano letivo o parque foi retirado do local onde se encontrava, devido à construção da creche. Não tendo as crianças, nos meses subsequentes, possibilidade de ir para o Parque.

segurança das crianças. Era, no entanto, atribuída pouca relevância ao tempo do recreio, sendo raras as vezes que as crianças desfrutavam deste espaço.

1.2. A organização do tempo

Na instituição em estudo, a organização do tempo fundamentava-se num conjunto de pressupostos assumidos pelas profissionais. A leitura do *projeto curricular de instituição* informa sobre a distinção entre tempo da componente letiva e tempo da componente de apoio à família.

O dia começava, para algumas crianças, por volta das 8:00, no salão polivalente ao cuidado das auxiliares da ação educativa, envolvendo-se em atividades com os materiais disponíveis no salão. Por volta das 9:00 as crianças dirigiam-se para as salas com as respectivas educadoras. Das 12:00 às 14:00, era o tempo de almoço e de recreio. As educadoras acompanhavam as crianças no período de almoço, ficando, posteriormente, com as auxiliares. As crianças que não almoçavam no jardim de infância, aguardavam pelos pais no salão polivalente, onde duas educadoras realizavam atividades de grupo.

As crianças de três anos que almoçavam na instituição tinham um período de repouso que se realizava na *sala de descanso* contígua à sala de atividades, e onde eram acompanhadas por uma auxiliar, só regressando à sala por volta da 14:30. Permaneciam na sala de atividades até às 16:30. As crianças de quatro e cinco anos regressavam às respetivas salas às 14:00 onde permaneciam até por volta das 16:00.

Nas salas de atividades seguia-se uma sequência temporal muito estruturada designada por rotina diária, como descreveu uma das estagiárias:

Quanto à organização da rotina diária, desenrola-se em momentos distintos. Primeiramente, o acolhimento. Baseia-se numa primeira conversa que possibilita o diálogo com as crianças, as suas opiniões sobre o que estamos a explorar e a reflexão sobre experiências anteriores. Depois desenrolm-se as atividades de grande grupo, onde são possibilitados momentos de construção conjunta de saberes.

A meio da manhã, as crianças comem um iogurte, o reforço da manhã. Posteriormente, as crianças continuam as atividades. Formam três grupos distintos. Dois deles realizam trabalhos de mesa (pinturas, desenho livre, etc.), que engloba o trabalho, as decisões e as realizações individuais da criança, embora, naturalmente, apoiadas pelo educador. O último grupo distribui-se pelas diferentes áreas. Este tempo encoraja as crianças a explorar e a experimentar todos os materiais existentes. É necessário ter o cuidado de não passar a ideia de que só está a trabalhar quem está nas mesas pois que local mais rico para a construção de competências do que as áreas?

Depois, as crianças almoçam, vão para o polivalente onde realizam atividades em grande grupo e interação com as crianças e educadoras das outras salas. Neste tempo podemos experimentar novas estratégias para saber lidar com todas as crianças. À tarde regressam à sala onde dão continuidade às

atividades. Seguidamente vão lanchar ao refeitório e aguardam a chegada dos pais no ginásio.

A rotina diária não se caracteriza por um sistema rígido, mas flexível onde a opinião da criança tem lugar. Por exemplo, quando explorámos a Amazónia, primeiro dividimos as crianças em pequenos grupos, uns pesquisavam sobre os animais da Amazónia, outros sobre a população e outros sobre as habitações, para, posteriormente, em grande grupo, registar o que todos os grupos descobriram, realizando um pictograma em conjunto. Às vezes, devido à realização de atividades diferentes, também mudamos de espaço e adaptamos à rotina diária ao que queremos proporcionar (PEE1-06/07).

Acrescente-se ainda que todas as educadoras realizavam uma sessão de educação física semanal, no salão polivalente.

Descreve-se uma rotina diária estruturada e estruturante do dia-a-dia da criança. Apesar de no Projeto Curricular de Instituição [PCI] se revelar que a organização do dia era flexível, ela obedecia a uma sequência de fases: acolhimento, atividade principal; reforço do pequeno-almoço; atividades de mesa e atividades autoiniciadas nas áreas; almoço; atividades orientadas e atividades autoiniciadas. A rotina diária operacionalizava uma divisão entre o trabalho orientado e o trabalho livre, onde os papéis de crianças e adultos estavam bem definidos pelo tipo de tarefa a realizar e pela relação assimétrica que se estabelecia. Emerge também a ideia de estimulação didática corporizada pelos trabalhos orientados, mecanizando e uniformizando as ações a realizar pelas crianças, uma vez que todos tinham obrigatoriedade de efetuar as tarefas prescritas pelo educador. Observa-se uma sequência padronizada de ações que vão acontecendo ao longo do dia e, inevitavelmente, durante toda a semana.

Existia, para além da sequência apresentada, um conjunto de atividades extracurriculares, que funcionavam cumulativamente com a atividade das salas. Assim, era vulgar observar-se as crianças serem retiradas das salas para participarem em atividades de informática, música, inglês e hip-hop em que estavam inscritas.

Esta dinâmica organizativa trazia consigo a perturbação da lógica temporal. As atividades apareciam descontextualizadas do trabalho desenvolvido nas salas, apresentando-se como meros momentos de recreação, distante do conceito de oportunidade educativa pela ação.

Durante o trabalho das salas não se conseguiam identificar, com clareza, tempos de planeamento, estando essa ideia apenas confinada à possibilidade que era dada às crianças de escolherem a área para onde queriam ir trabalhar. A forma como era colocada a questão – “*Para que área queres ir?*” – não tinha em consideração a ideia de planeamento. Como sugerem Hohmann e Weikart (2007), “perguntar ‘onde é que vais trabalhar?’ poderá ajudar o adulto a avaliar o uso que as crianças fazem das áreas de

interesse no tempo de trabalho, mas não encoraja as crianças a antecipar nem a descrever um plano de acção” (p.278).

A oportunidade de planejar, refletindo *o que fazer, como fazer, com que materiais fazer*, dava lugar ao vazio da ação pela ação. O pensamento sobre o trabalho a desenvolver era secundarizado pela distribuição que urgia fazer das crianças pelas áreas para que a educadora pudesse ter tempo de realizar com todos num sistema rotativo o que ela, e só ela, planeava. O conceito de planeamento da criança não era valorizado devido à conceção academicista que conformava o modo de fazer pedagógico.

A manhã e a tarde terminavam com uma reunião em grande grupo, onde as crianças falavam sobre as suas realizações. Nesses encontros referiam o que haviam feito e se haviam gostado de o fazer. Era rara a criança que dizia que não tinha gostado. Como os momentos de revisão se centravam nos trabalhos que haviam realizado, a riqueza e a profundidade da reflexão perdia-se na repetição dos discursos.

Seguia-se o lanche. As crianças começavam a sair logo após este tempo. A maioria das crianças saía entre as 16.30 e as 17.30. As que ficavam eram divididas em dois grupos, de acordo com as salas a que pertenciam. Um grupo ficava no salão polivalente, em atividades livres, com os escassos materiais aí existentes e, o outro, deslocava-se até à sala de vídeo onde era *entretido* com um filme.

1.3. As interações

Descrevem-se de seguida as interações que eram desenvolvidas entre os adultos as crianças as crianças entre si. Explicitam-se também as relações que existiam entre os adultos e caracterizam o clima relacional da instituição.

1.3.1. A interação adulto-criança

Um dos aspetos que motivou a escolha desta instituição, como *locus* investigacional, relaciona-se com a perceção que existia sobre a qualidade das interações que se desenvolviam em contexto. Parecia existir, sobretudo entre educadoras e crianças, uma relação de afeto e respeito. Observando-se, também, da parte do restante pessoal (auxiliares e direção) uma preocupação com o bem-estar da criança, da qual resultavam “interacções positivas, libertas de medos, ansiedades e aborrecimentos”, isto para utilizarmos as expressões de Hohmann e Weikart (2007, p.63).

Estas imagens construídas pela investigadora, durante os períodos de supervisão, podiam ser apropriações simplistas da realidade, assentes em olhares pouco fundamentados sobre a dimensão em análise. Neste sentido, procedeu-se a uma

reavaliação das ideias de partida, o que implicou uma desconstrução concetual e um olhar mais profundo sobre o ambiente educativo.

Foram surgindo, ao longo do processo de reavaliação, algumas questões que permitiram ressituar as percepções. Assim, importava perceber o que motivava todas as crianças a aceitarem realizar a mesma tarefa tão conformadamente. Importava procurar respostas para as seguintes questões: Que estratégias eram usadas para construir consentimentos? Porque parecia tudo tão calmo, tão tranquilo e como se havia conseguido uma tão consciente interiorização das regras?

Não havia dúvidas sobre a afetividade e cuidado que eram dispensados às crianças. O sorriso e a boa disposição das educadoras à chegada, os braços disponíveis para acarinhar as mais amarguradas, os reforços positivos às suas descobertas e progressos eram uma constante no dia a dia das crianças.

Um olhar mais incisivo fez emergir algumas formas subtis de coação. As educadoras convidavam as crianças a realizar as atividades propostas, utilizando algumas estratégias de aliciamento:

Vamos fazer isto para ficar bonito e depois colocar no placar (NC8 -.07/08 Laura).

Vamos fazer, porque temos que colocar muitos trabalhos no portfólio (NC11-07/08 Inês).

Temos de fazer bem feito para que os pais vejam a coisas bonitas que fazemos aqui no Colégio (NC13-07/08-Sónia).

A motivação estava associada, nestes casos, à necessidade de *reconhecimento*, *aprovação social* e *participação*. A participação era entendida como forma de realizar um trabalho igual ao grupo de pertença. Estas eram frases de todos, crianças e adultos, que as assumiam como meio de conformação social.

Perguntei à Clara se me podia sentar ao pé dela. Ela estava a fazer uma ficha que tinha que colorir. Era a bandeira da monarquia portuguesa. Deixei-me estar um pouco a observá-la. Ela perguntou-me: 'Estou a fazer bem?' Eu acenei afirmativamente com a cabeça. Como ela ia levantando a cabeça com muita frequência e ficava a olhar para os colegas que estavam nas áreas, perguntei: 'Estás a gostar de fazer este trabalho?' Ela olhou para mim e disse que sim, mas acrescentou 'Quando acabar, já posso ir para a casinha, mas agora tenho que fazer isto, porque temos que trabalhar muito aqui na escola?'. 'Ai é?' repliquei eu. 'Pois, para os pais verem os nossos trabalhos bonitos' (NC18-07/08).

As educadoras realizavam, também, diálogos individualizados com as crianças, sempre que as suas manifestações de entusiasmo ultrapassavam os decibéis permitidos. Recorriam às conversas em grande grupo para refletir sobre os comportamentos menos indicados. Algumas educadoras revelavam sentirem-se tristes com o grupo, pela forma

como quebravam as regras, talvez, como condição de provocar nelas algum arrependimento. Uma das crianças, na entrevista, menciona:

Adulto: *O que é que acontece quando alguém se porta mal na escola?*

Criança: *A Sónia senta-os e depois fala com ele. Com o menino que se portou mal a Sónia também fala.*

Adulto: *E o que lhe diz?*

Criança: *Diz assim... Oh menino, não podes fazer assim, porque magoas os outros meninos e eu fico triste.*

Adulto: *Hum, hum, então e depois o que acontece?*

Criança: *O menino que portou-se mal fica a pensar e o outro vai brincar...*

Adulto: *E quando há alguém que se porta muito bem, o que é que acontece?*

Criança: *A Sónia fica feliz.*

Outras situações observadas, mais nos comportamentos das estagiárias, induziram também a reflexões sobre as estratégias de envolvimento do grupo de crianças. Existiam nos discursos algumas formas subtis de *chantagem*, emitidas em grande grupo, tais como: “*só vai trabalhar quem estiver calado*” ou “*o que se portar melhor vai à frente no comboio*”. A nota de campo que se transcreve confirma esta ideia.

A Joana tinha acabado de contar uma história e queria iniciar a atividade que tinha preparada em cima das mesas. Mas as crianças estavam muito animadas e pareciam não lhe ligar. Foi então que a Luísa falando um pouco mais alto disse: ‘Se não se calarem ficam aqui todo o dia, ninguém vai trabalhar’. As crianças cruzaram as pernas e os braços e mantiveram-se em silêncio (NC15-07/08).

Uma característica interacional que refletia as expectativas que as educadoras colocavam nos trabalhos das crianças evidenciava-se quando, elas mostravam as suas produções e obtinham como resposta da educadora: “*Tu consegues fazer muito melhor!*”. A criança sentava-se novamente na mesa a aperfeiçoar o trabalho. Nalguns casos pediam mesmo à educadora que apagasse com a borracha o elemento que adulterava aquela produção. Mas, para que estas situações não acontecessem, as crianças eram convidadas a realizar o esboço do desenho em lápis de pau, apagando sempre que necessário até obter o produto pretendido. Posteriormente, o esboço era colorido evitando ao máximo sair fora do risco.

Fui à sala da Laura, para ver como estavam a correr as coisas. Ela estava com um grupo de crianças numa mesa. As crianças estavam a fazer a representação gráfica da história que tinham ouvido. O Pedro tirou um lápis de pau, que se encontrava num suporte em cima da mesa e começa a desenhar. Perguntei ao Pedro porque estava a desenhar com aquele lápis. ‘Porque é assim!’ Voltei a questionar: ‘Assim como?’ Outra criança do grupo respondeu: ‘Porque primeiro fazemos com o lápis e depois é que vamos buscar os lápis de cor’. Continuei a observar a educadora e as crianças. Passado pouco tempo uma criança diz: ‘Laura, enganei-me, apagas aqui com a borracha?’. A educadora tirou a borracha do bolso e apagou aquilo que a criança tinha indicado (NC16-07/08).

As educadoras e as auxiliares davam muito apoio às crianças nas atividades de *expressão plástica*. A criança realizava o seu trabalho com a colaboração delas, que o refinavam até obterem uma imagem de perfeição absolutamente apreciável. Noutros casos, a exploração das técnicas de pintura, em vez de funcionar como descoberta individual ou interpares, obedecia a uma coreografia determinada, tendo sempre como elemento de ajuda a mão da educadora que conduzia, com todo o carinho, a mão da criança pela folha de papel. Havia sempre esta tónica dominante, ninguém era convidado a desistir, ou revelava que não era capaz, o tom afável com que as educadoras abordavam as crianças parecia fazer emergir um clima de bem-estar.

Numa mesa, um grupo de seis crianças estavam a desenhar. A Natália queria desenhar um barco. Ficou a olhar para a folha mas o desenho parecia que não ficava bem. A criança diz 'Rute, não sou capaz de fazer o barco!'. A auxiliar aproxima-se dela e diz: 'Claro que és!'. Segura-lhe na mão e começa a fazer o contorno do barco. Quando terminaram a auxiliar disse 'Vês, como és capaz'. A criança sorriu, levantou-se e foi buscar os lápis de cor. (NC5-07/08).

No final da realização do trabalho as crianças eram, vulgarmente, elogiadas nas suas produções e mostravam-nas, frequentemente, aos adultos que estivessem na sala. Contudo, os adultos raramente acompanhavam o trabalho das crianças nas outras áreas da sala, estavam sempre ocupados com os designados “trabalhos de mesa”.

Estas evidências colocam algumas questões sobre a qualidade do ambiente de aprendizagem, enquanto favorecedor da autonomia da criança, definida como a oportunidade que ela têm de “manipular objectos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e de reflectir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e de adultos conforme necessário” (Hohman & Weikart, 2007, p.64), reconhecendo, também, o erro como indutor de reflexão.

Convocam-se as palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) que explicitam que as interações estabelecidas entre os adultos e as crianças refletiam uma pedagogia que se centrava nos “saberes, considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. O professor visto como mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (p.99).

As interações observadas refletiam a plasticidade da criança no processo de aprendizagem, a partir de uma orientação externa de inscrição dos conhecimentos considerados relevantes. As educadoras detinham esta tarefa central, estabelecendo uma relação assimétrica com as crianças a quem era dada a possibilidade de discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros e verbalizar os conhecimentos adquiridos (Oliveira-Formosinho, 2007a). Questiona-se, também, a autonomia dada às crianças a

partir de escolhas condicionadas, da manipulação restrita dos objetos, reflexo de uma surdez permanente sobre os sinais evidenciados pela criança, e que denotavam a inabilidade das educadoras para perceberem os seus interesses.

Estas observações são confirmadas pelos resultados que se obtiveram na *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009), no início do processo, aplicadas nas quatro salas. Os dados das escalas apresentam-se sistematizados na tabela 3.

Tabela 3. Escala de empenhamento do adulto: dados do 1.º momento

Educadora	Nível de Empenhamento	Sensibilidade		Autonomia		Estimulação	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Maria	1						
	2			2	10%	1	5%
	3	10	50%	11	55%	12	60%
	4	10	50%	7	35%	5	25%
	5						
	NO					2	10%
Sónia	1						
	2	2	10%	11	55%	2	10%
	3	17	85%	9	45%	10	50%
	4	1	5%				
	5						
	NO					8	40%
Laura	1						
	2	12	60%	6	30%	2	10%
	3	8	40%	9	45%	11	55%
	4			5	25%	5	25%
	5						
	NO					2	10%
Inês	1						
	2	2	10%	4	20%	6	30%
	3	17	85%	10	50%	8	40%
	4	1	5%	1	5%		
	5						
	NO			5	25%	6	30%

Analisando o conteúdo da tabela é possível verificar que a escala de empenhamento contempla níveis de pontuação de 2 a 4, significando que a intervenção das educadoras, no processo de aprendizagem, das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento nem características de total empenhamento. É também possível constatar pequenas variações nas características do estilo de mediação da ação educativa das educadoras de infância. Na linguagem de Bronfenbrenner (1996) as variações nos processos são uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa. Afirmar a importância da influência, tanto das

características da educadora, enquanto pessoa e profissional e em conexão, com as características do grupo de crianças, como das características físicas e simbólicas do contexto e de suas interações bidirecionais.

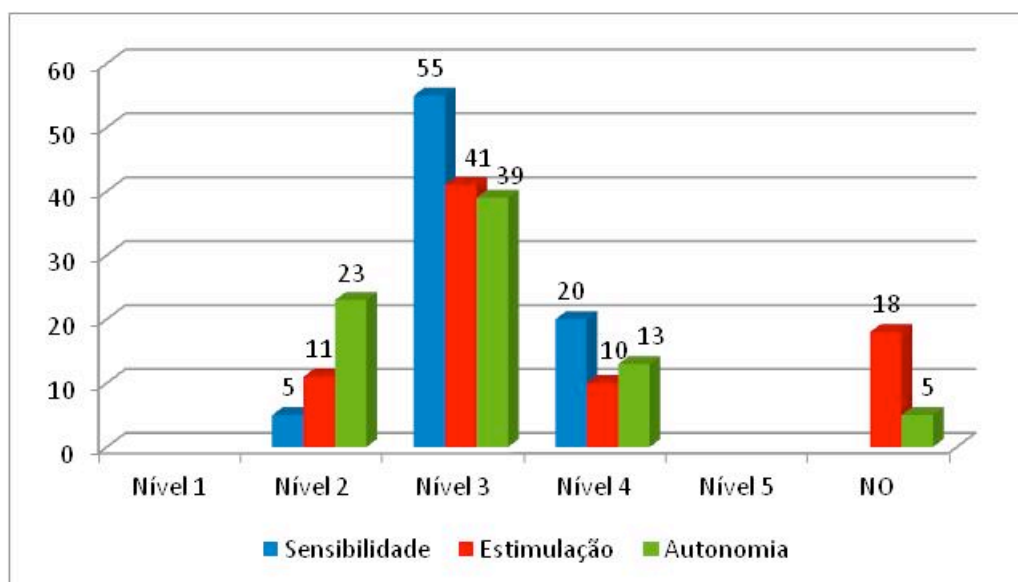


Gráfico I. Análise global da escala de empenhamento do adulto: 1.º momento

A leitura do gráfico 1, que apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada, que nas subescalas, da autonomia e da estimulação que, se apresentam próximas. É importante realçar que a frequência de comportamentos não observados, relativos à subescala da estimulação, é mais elevada do que o somatório das frequências dos níveis 2 e 4.

Tabela 4. Médias globais da escala do empenhamento do adulto: 1º momento

Dimensões	Média
Sensibilidade	3.19
Estimulação	2.32
Autonomia	2.69

A análise da tabela 4 evidencia uma pontuação abaixo do nível médio de qualidade (3,5), enunciado por Laevers (2005) na subescala da sensibilidade e, insuficiente, nas subescalas da autonomia e estimulação. Importa sublinhar que, no âmbito da sensibilidade, as educadoras mostraram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças e prontas para darem resposta às suas necessidades. Porém, as interações encetadas não revelam uma escuta ativa da criança, o que significa, entre outros

aspetos, que não reconhecem a competência da criança e não a envolvem em parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007a). Nos momentos de grande grupo, apesar de facilitarem oportunidade à criança de comunicar as suas ideias e opiniões, não as integram nas propostas educacionais que apresentam. Assim, em pequeno grupo, as crianças realizam as atividades previamente planeadas para a concretização de um produto final, também previamente definido. Embora, neste âmbito, procurem ouvir a criança, verifica-se, contudo, que esse ouvir não é integrado na interação e na comunicação que se desenvolve.

Relativamente à autonomia é possível determinar a iniciativa da criança mas em tempos pré-determinados. Em termos de rotina diária pode observar-se uma separação entre o tempo do adulto (isto é, quando propõe atividades e orienta a criança, geralmente em pequeno grupo, para fins previamente estabelecidos) e o tempo da criança (quando esta realiza as atividades escolhidas livremente nas áreas).

No que se refere à estimulação, salienta-se uma tendência didática perceptível pelo uso de questões de resposta única para aferir conhecimentos, tendo em vista o “sucesso educativo”. Este sucesso confunde-se com a aquisição de conhecimentos e saberes considerados úteis e necessários para o desempenho posterior. As educadoras mostram ainda a tendência em antecipar-se à criança.

1.3.2. A interação criança-criança

As relações interpares eram muito afáveis e raramente havia situações de conflito. Conversavam muito entre elas, assumiam propostas e eram capazes de construir consensos. Trocavam de área entre si e partilhavam brincadeiras entre diferentes grupos.

Refira-se, que em alguns momentos, e em alguns grupos, havia salutares e profundas discussões grupais, quer fosse sobre as temáticas específicas em estudo, quer sobre os modos de realização da ação.

O Luís e o Francisco estavam sentados na área do projeto e viam um livro sobre dinossauros. O Luís disse:

- Este dinossauro é carnívoro, mas este que é maior é herbívoro. Disse apontando para as imagens do livro.

- Como é que sabes? - Questionou o Francisco.

- Porque já sei, já vi num filme.

- Então este grande...

- Este Chama-se Tiranossauro Rex. – Interrompeu o Luís, apontando para o local do livro onde estava o nome do dinossauro.

- E não come muito?

- Come, mas só come as folhas das árvores?

- Então a nós não nos comia?

- Claro que não, eles já desapareceram da terra! – Disse o Luís acenado que não com a cabeça (NC20 - 07/08).

Mas não era claro que a educadora utilizasse essas discussões para estimular o pensamento da criança. Não se observaram situações de abertura suficiente que tivessem eco na criação de oportunidades de natureza interativa e multidirecional com consequências reais na aprendizagem e, raramente, surgiam projetos a partir das observações realizadas.

As crianças evidenciaram, nas entrevistas, o prazer de trabalhar e conversar com as outras crianças da sua sala:

Adulto: Olha, e nos trabalhos que vocês fazem nas salas, as coisas que vocês fazem nas salas, tu costumas trabalhar mais sozinho ou com os outros meninos?

Criança: Com os outros meninos.

Adulto: E que trabalhos é que tu fazes com os outros meninos?

Criança: Nas mesas... nas construções... jogar futebol

Adulto: Hum, hum (acenou o adulto)

Criança: E também gosto de ir com o Francisco para ali [aponta para a área do projeto] falar sobre dinossauros e sobre os grilos... (EC1).

A interação com os colegas revelava-se, também, na capacidade que as crianças tinham em cooperar umas com as outras, ajudando-se quando necessitavam. As próprias educadoras apelavam a esta cooperação. Numa das salas, onde se encontravam duas crianças com NEE, a ajuda dos colegas parecia ainda mais evidente:

Adulto: Tu costumas ajudar os teus colegas.

Criança: Sim, a Maria também diz para nos ajudarmos.

Adulto: E o que é que tu fazes para os ajudar?

Criança: Olha alguns, o Ricardo, o António e o João, ajudo a abrir coisas... e a explicar coisas...

Adulto: E que coisas explicas?

Criança: As que coisas que o João, não sabe, porque não ouviu

Adulto: E sem ser esses colegas.

Criança: Também ajudo, às vezes, a apertar a bata, a apagar no trabalho...(EC1).

As crianças conheciam e interagiam, também, com as crianças das outras salas, nos momentos partilhados, quando esperavam pelos pais:

Adulto: Só conheces os meninos da tua sala?

Criança: Não.

Adulto: Então? Há outros meninos que tu conheces sem serem da tua sala?

Criança: Sim. O Luís Pedro, o Eduardo, o Zé Miguel (...)

Adulto: e como é que tu conheces esses meninos?

Criança: porque também os vejo aqui na escola.

Adulto: E fazes alguns trabalhos com eles?

Criança: Sim, quando estamos no ginásio (EC4).

As crianças, entre si, experimentavam um clima amigável e calmo não se observando muitos conflitos. Quando aconteciam alguns conflitos a educadora surgia

como decisora que levava as crianças a pensar sobre o seu comportamento. Não se observavam conflitos na escolha das áreas de trabalho. Às vezes surgia, da parte de algumas crianças, o pedido explícito, às que chegavam primeiro, para lhe cederem a vez.

Uma forma de os adultos controlarem o número de crianças nas áreas era, sobretudo no grupo dos três anos, era através da utilização de um número limitado de pulseiras com cores diferentes para cada área. Algumas crianças, na esperança que um dos colegas quisesse sair, ficavam por perto a observar. Nalguns casos, juntavam-se ao grupo, mas a ordem vinha das outras crianças ‘não podes estar aí, não tens pulseira!’.

1.3.3. O clima relacional na instituição

O clima relacional, no seio da instituição era salutar. Parecia haver um ambiente de bem-estar. As educadoras encontravam-se satisfeitas com a sua situação profissional revelando que tinham autonomia pedagógica, conforme se pode observar nas seguintes afirmações:

A irmã nunca se mete no nosso trabalho, apenas tenta saber quais são as nossas necessidades (E1Sónia);

A irmã dá-nos muito apoio, mas nunca intervém na ação das salas (E1Laura);

A instituição dá liberdade e facilita a nossa participação em ações de formação, sempre que possível (E1Maria).

Estas afirmações que consubstanciam um dos indicadores do empenhamento organizacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) encontraram-se também no discurso da coordenadora de setor. O seu objetivo era o de formar um grupo de educadoras estável, uma vez, que havia a perceção que em “grupo[s] coeso[s] e satisfeito[s]” “se vê crescer o trabalho de ano para ano” (E1CS), afirmando que o trabalho desenvolvido pela equipa era feito em parceria, nunca interferindo nas opções pedagógicas que as educadoras assumiam:

Dou autonomia às educadoras para desenvolver o seu trabalho, definindo a ação em equipa. Nunca desautorizo a ação do educador, posso dar o meu conselho, mas elas têm autonomia para atuar (E1CS)

Estas manifestações indicam que a direção proporcionava uma autonomia positiva e que as educadoras tinham liberdade de assumir as suas opções pedagógicas. Além disso, a coordenadora de setor valorizava o trabalho que as educadoras e as auxiliares desenvolviam, afirmando que: “esta equipa está a crescer, algumas ainda não têm os três anos, mas a nossa preocupação é que elas se possam manter a trabalhar connosco”.

O clima relacional era positivo e estimulado por algumas estratégias de fortalecimento das relações, como se observa nas seguintes afirmações:

São fomentadas com reuniões pedagógicas regularmente, já houve jogos de amizade, jantares de Natal (E1Laura).

No início do ano letivo, toda a equipa se reúne para falar sobre aspetos a trabalhar durante o novo ano com as crianças. E, depois, há as reuniões com as educadoras e com a coordenadora a fim de projetar/avaliar o trabalho. Já foi realizado um jogo da amizade, o amigo secreto, e nos jantares de Natal toda a instituição se reúne, Pré-Escola e Primária (E1Inês).

Existe uma boa relação profissional com toda a equipa pedagógica. Sempre que surge algum problema, procuramos resolvê-lo entre nós e isso quase sempre resulta (E1Maria).

A coordenadora de setor considerava que o seu papel era muito importante para que houvesse um bom relacionamento e respeito mútuo. Assim, procurava:

Fazer uma avaliação individual com cada uma delas [educadoras e auxiliares] e também em grupo, para saber como vai o grupo, as dificuldades que sentem, as necessidades das crianças. É, por todas, que procuramos encontrar soluções; (E1CS).

Fazer reuniões de formação, posso pegar num texto, fazemos uma reflexão conjuntamente. Procuo que seja um grupo coeso, abrangendo também o 1º Ciclo (E1CS).

A instituição não promovia a formação, mas as educadoras procuram-na em instituições com quem tinha protocolos e parcerias:

As únicas ações que têm [as educadoras] são as da Escola Superior de Educação (E1CS).

A instituição dá liberdade e facilita a nossa participação em ações de formação, sempre que possível (E1Inês).

As auxiliares sentiam-se bem na instituição, mas revelavam que gostariam de ter formação na sua área profissional e que a instituição não a oferecia:

Não tenho tido formação específica na minha área, nem tenho tido nenhuma formação contínua. Gostaria de ter formação pedagógica, animação cultural, primeiros socorros. Na Instituição não há formação (EA1 Natália).

Gostava de ter formação na área de auxiliar da ação educativa. Não temos muito acesso a muita formação, embora tivéssemos feito há pouco tempo uma na área da segurança (EA1Judite).

Também as educadoras consideravam que seria importante que as auxiliares tivessem mais formação na sua área e que “participassem noutras formações no sentido de melhorar o seu trabalho e de se enriquecer pessoal e profissionalmente” (E1Laura). Além disso, a formação das auxiliares seria importante para “ajudar no trabalho da sala” já que “elas às vezes ficam com as crianças” (E1Inês). Existia, contudo, a ideia de que as auxiliares “colaboram em tudo o que lhes é solicitado”. A coordenadora de setor refere

que “as auxiliares é que não têm [formação] mas achava muito necessário. Mas aqui não tem havido grande oferta” (E1nês).

1.3.4. As interações com os pais e comunidade

Existia uma relação de proximidade entre os pais e a equipa pedagógica. Estes eram chamados a colaborar diversas vezes, no trabalho pedagógico e respondiam positivamente aos apelos. Assim participavam “na recolha ou pesquisa de alguns dados e materiais [para o desenvolvimento de projetos] que depois a criança leva para a sala e partilha com os colegas” (E1Sónia; E1Inês), “na confeção de fatos de carnaval” (E1Laura) e em “atividades, reuniões, atendimento, festas e comemorações” (E1Maria).

Os pais confirmaram esta interação dizendo que participavam realizando

trabalhos de pesquisa que eles levam para casa, procurando informação sobre os dinossauros, sobre o big-bang, e temos que colaborar. Eu já vim conversar com a educadora várias vezes. Com o feedback que temos é positivo e como sentimos segurança e como ela gosta muito da escola e da educadora e por isso não andamos a investigar se tudo corre bem ou mal (E1PI).

A coordenadora de setor referiu que o PCI era divulgado aos pais “procurando ouvi-los] para saber da sua possibilidade de realização”, validando a ideia das educadoras dizendo:

Os pais são chamados a participar nas reuniões através de cartas, através do diálogo, dos placares, de intercâmbios - as crianças levam mensagens solicitando aos pais a sua participação no desenvolvimento do projecto, seja em investigação em casa, seja na recolha de materiais para a sala. E também no atendimento (E1CS).

A instituição também participava em projetos tentando “estar aberta a novas propostas e à comunidade envolvente, como por exemplo, participar em festas, visitas a museus” (E1Sónia). Além disso, a instituição criava “eventos abertos à comunidade ou, por exemplo, em relação a algumas instituições, faz[iam] visitas de estudo”. Referiram que já tinham visitado “os Bombeiros, o Centro de Saúde, Museus, Correios” tudo dependia do projeto que estivessem a desenvolver (E1Sónia). Procuravam envolver as crianças em projetos intergeracionais promovendo trocas com lares e outras instituições sociais.

1.4. As atividades e projetos

Parece resultar, dos discursos das educadoras, que no contexto em estudo o currículo se sustentava numa pedagogia estruturada que pressupunha que “as crianças aprend[essem] tanto com as atividades orientadas, como nas atividades livres, quando

[iam] para as áreas” (E1Sónia). Esta aprendizagem consubstanciava-se na “experimentação, questionamento, na imitação” (E1Sónia), devendo a criança “observar a realidade, manipular objetos e realizar novas experiências” (E1Sónia).

Pensar o currículo era pensar em estratégias lúdicas organizadoras dos saberes, tais como *“as simulações, a utilização do faz-de-conta que apelem à criatividade”* (E1Maria). Mas a ideia de currículo surgia, também, associada à ideia de sucesso na aprendizagem, progressão e complexificação, referia-se

Quando vejo que o grupo evoluiu, procuro aumentar o grau de dificuldade e a exigência, porque sinto que o grupo já é capaz. Ou seja, tento estar atenta a cada um e ao todo, avaliar a sua evolução, analisar o próximo passo a dar, e adaptar o que já foi feito para criar novas aprendizagens a outros níveis (E1Sónia).

Afirmava-se que o currículo só poderia ser desenvolvido se houvesse uma centração da aprendizagem nas crianças e no grupo. O currículo constrói-se, segundo as educadoras, quotidianamente, a partir *“do que as crianças já sabem”* e fazendo emergir *“projetos repletos de saberes”* nas diferentes áreas, mas que *“nunca se sabe quais são ao certo”*. As quatro educadoras reconhecem que o papel do adulto é fundamental na construção de competências pessoais e sociais. A este respeito, uma educadora referia:

Eu estou lá para proporcionar autonomia às crianças, motivando-as e incentivando-as (...) [para] as ajudar na integração com outras crianças e responsabilizando-as com pequenas tarefas (...). Fazê-las pensar, fazê-las ouvir, com pequenas atividades (E1Sónia).

Esta ação de estimulação do educador nem sempre era fácil de concretizar, porque existia a consciência de que *“os adultos acham que sabem mais”* do que as crianças (E1Maria).

As educadoras assumiam que o currículo em educação de infância deveria ser desenvolvido de forma global e articulada, dadas as características das crianças com estas idades, devendo focalizar-se nos saberes pessoais, sociais, culturais e científicos e, ainda, nas formas de expressão e comunicação. Assim pensava-se que a organização da ação deveria proporcionar *“uma diversidade de atividades, de maneira a que se consigam abranger todos os domínios (...) dentro do mesmo projeto que elaboramos”* (E1Inês). As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar [OCEPE] eram consideradas como um elemento fundamental na estruturação do currículo. Como afirmava uma educadora *“todo o trabalho quer a nível destes projetos, quer ao nível do projeto de Instituição, têm em conta as OCEPE”* (E1Maria).

Considerava-se como fundamental um conjunto de aprendizagens pessoais, como sendo: a assunção de regras de convivência, a construção de comportamentos

autónomos; a resolução de problemas; a progressiva responsabilização pelas tarefas; e, a auto e heteroavaliação.

Nos saberes sociais valorizavam-se: os papéis sociais; as diferentes instituições; as fontes de recolha do saber; a relação dos homens com a cultura local; a estrutura; e, a organização social. Os saberes científicos, trabalhados através de diferentes experiências, ocorriam, segundo, as educadoras *“em diferentes projetos e pesquisas”*.

As educadoras referiam a importância da área de expressão e comunicação na construção de saberes no domínio das diferentes linguagens, nomeadamente, da matemática e das literacias emergentes. Também as artes eram assumidas como *“focos potenciadores da criatividade, da imaginação e do sentido estético”* (E1Sónia). No entanto, grande parte do trabalho plástico, que as crianças realizavam, conformava-se nas representações baseadas na imitação de produtos escolhidos pelas educadoras, que resultavam no empobrecimento dos recursos plásticos das crianças e na homogeneização do sentido estético. Os trabalhos das crianças refletiam a importância da representação perfeita, certa, obedecendo a uma técnica apurada, onde se salientava a precisão do traço e a perfeição do sentido cromático.

As fichas estereotipadas levavam as crianças a reproduzir, de maneira repetitiva e acrítica, os modelos, sem qualquer tipo de expressão e criação pessoal. Estas imagens consolidam uma forma de subvalorizar o olhar das crianças sobre o mundo, pois, como sugere Freinet (1995), *“o modelo é sempre uma limitação: representa um só objecto, enquanto a criança está cheia de curiosidade por todo o universo, a partir do qual pode expressar uma infinidade de coisas”* (p.80).

A conceção do currículo explicitava-se de forma mais clara em dois instrumentos: o projeto curricular de instituição, que *“traça[va] linhas gerais”*, e que *“explora[va] ao longo do ano”* e era *“organizado e apoiado nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta as necessidades e dificuldades das crianças”* (E1 Sónia), funcionando como um *“fio condutor aos vários projetos curriculares de grupo”*. Como se constituía como *“documento base”* ele era *“adaptado por cada educadora (...) às necessidades e motivações do grupo e à faixa etária”* (E1Sónia).

A análise do PCI permitiu compreender melhor a forma como foi concetualizado. Na fundamentação da escolha do projeto referia-se:

Há muito tempo que a História no Jardim Escola nos merece particular atenção. Reconhecemos que é necessário torná-la mais simples, mais agradável e de reconhecida utilidade para o desenvolvimento harmónico do espírito infantil. Pretendemos, assim, e respondendo aos interesses demonstrados pelas crianças ao longo do ano letivo 2006/2007, ajudá-las a descobrir alguns dos

mais significativos factos históricos que possam contribuir para a formação da sua individualidade.

Desta forma surgiu o Projeto Curricular de Instituição para o ano letivo 2007/2008, intitulado “Os tetravôs dos tetravôs dos nossos tetravôs”.

Pretendemos ao longo do ano seguir uma sequência cronológica, que assim exponha com clareza e de um modo muito acessível, os temas relevantes da nossa história, desde as suas origens até à actualidade.

Procurámos dar uma visão global de um povo que, ao longo de um trajecto de oito séculos, criou, defendeu e engrandeceu a sua pátria e irradiou a alma Lusíada pelos quatro cantos da terra, dando ‘novos mundos ao Mundo’.

Este projeto destina-se às crianças e a todos os que se interessam em conhecer o seu passado para, no presente, melhor construírem o futuro (PCI, 07/08).

Segundo as educadoras, no ano letivo anterior, as crianças tinham manifestado interesse pelos *descobridores portugueses*, dos quais tinham falado ao *explorarem o Brasil*. Assim, consideraram que esse seria um *interesse* a desenvolver, nesse ano letivo, uma vez que o projeto surgiu “*da curiosidade das crianças*” e das “*motivações por elas demonstradas no ano anterior*”. O projeto “*os tetravôs, dos tetravôs, dos nossos tetravôs*” procurava ir ao encontro “*da história das crianças, dos seus antepassados, (...) relacionar o passado, o que nós fomos e com o que somos na actualidade*” (E1 Maria). Foi concebido em reunião da equipa pedagógica e “*conjuntamente com o 1º CEB*” (E1Sónia; E1CS) o que foi considerado “*um passo importante (...) para o benefício das crianças e da instituição*” (E1CS). Nesse sentido, estabeleceram, à partida, os temas a trabalhar ao longo do ano letivo:

NO TEMPO DAS CAVERNAS

As Primeiras Invenções

A Evolução do Homem

AS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

Os Egípcios

Os Gregos

Os Romanos

À DESCOBERTA DO MUNDO

Um Novo Reino chamado Portugal

As Grandes Viagens (PCI, 07/08)

O projeto assemelhava-se a um programa abstrato, decidido pela equipa pedagógica, e baseado em referentes bibliográficos que serviam como guia indicativo dos temas a seguir (conteúdos de aprendizagem), considerando-se, no entanto, que

adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significativa, introduzir práticas sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforços, concentração e investimento pessoal.

Neste sentido, acentua-se a importância de partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios, fornecendo uma base para novas aprendizagens permitindo-lhes usufruir de experiências educativas diversificadas.

Por isso,

A concretização deste projecto será, essencialmente, construída em torno de figuras e factos quase simbólicos, para se compreender a história no seu conjunto.

O objetivo não é só diversificar e multiplicar a informação, mas fazer ressaltar os grandes momentos/movimentos e descobrir a ligação dos fenómenos geográficos, económicos, sociais, culturais e mentais, ou destes entre si, evitando, quanto possível, a fragmentação da matéria histórica em compartimentos estanques (PCI-07/08).

A ideia de projeto associava-se ao “modo tradicional de ensinar e aprender como garante de uma cultura sólida, recheada de informações e saberes, mas passiva, cumulativa ou *bancária*” (Gambôa, 2011, p.49). As crianças aprendiam “*através de vivências proporcionadas pelas educadoras e pelas estagiárias (...) nas salas, em visitas de estudo, na interação entre os diferentes membros do grupo e nas atividades de simulação em que as crianças participam*” (E1CS). A participação da criança era confundida com a execução da ação, realizada através de processos mecânicos ditados pelas educadoras que orientavam a utilização dos materiais. Uma nota de campo da investigadora contextualiza uma atividade que recria as ideias expressas nas entrevistas e projeto curricular.

Fui durante uma semana para o jardim de infância. Numa das salas estavam a explorar o tema ‘homem das cavernas’, mais concretamente as suas formas de vida. As estagiárias prepararam no salão polivalente um itinerário de descoberta. Para poder entrar no mundo dos Homens das Cavernas e percorrer o itinerário sobre as suas formas de vida foi proposta uma atividade de simulação. As crianças entraram numa caixa, preparada como se fosse uma máquina do tempo, essa caixa dava acesso ao salão. Ao entrarem as crianças ficavam admirada com o que estava lá dentro. Posteriormente, foram divididas e convidadas a realizar alguns jogos como: caçar, utilizando uma flecha; pescar com uma lança, pintar figuras rupestres, ou bater duas pedras para fazer fogo. Posteriormente as crianças foram para a sala. A estagiária leu o nome de cinco para irem para a mesa e as outras escolheram livremente as áreas de trabalho para onde queriam ir. Às crianças que estavam na mesa foi-lhes proposto os trabalhos que teriam que fazer. Em primeiro lugar em papel de embrulho, previamente recortado, havia um modelo de uma túnica que representava as vestes dos homens das cavernas. A estagiária com um agraphador havia furado o molde a toda a volta e as crianças com uma agulha enfiaram lã castanha nos buracos. Depois, as estagiárias pediam às crianças para colarem, numa folha, que tinha o seu nome, no sítio indicado, o molde. Em seguida as crianças tinham que desenhar a cabeça, as pernas e os braços da figura que representaria um homem ou uma mulher das cavernas. Quando uma criança terminava, chamavam outra, tendo em conta a sequência dos nomes que haviam colocado nas fichas de trabalho. No dia seguinte, as crianças continuaram esses trabalhos até todas o efetuarem (...). As estagiárias colocaram todos os trabalhos na

parede. No final da semana a educadora, reuniu com elas, questionando-as sobre o que tinham aprendido. As crianças lá foram narrando os seus saberes que, a educadora, escrevia numa folha que, posteriormente, passou em computador e colocou junto dos trabalhos que haviam realizado. Alguns desses trabalhos depois foram expostos no hall de entrada para os pais verem (NC9-07/08).

Refira-se, contudo, que as educadoras procuravam que as experiências de aprendizagem fossem diversificadas, embora estivessem sob a sua tutela concetual. Além disso, não havia uma intencionalidade clara sobre os pressupostos pedagógicos que deveriam informar as atividades. As crianças cantavam, ouviam poesia, narravam histórias, realizavam jogos, faziam desenhos ou preenchiam fichas, representavam papéis, sem que as educadoras tivessem um conhecimento substantivo sobre as aprendizagens que as elas estavam a realizar.

Apesar da linearidade que o PCI enunciava e a uniformização expressa nos modos de ação, a equipa pedagógica mostrava abertura para o desenvolvimento de outras atividade considerando importante *“a maturação do pensamento da criança através da relação, do diálogo, do confronto, da pesquisa, da experimentação e da reflexão sobre os projetos emergentes”* (PCI-07/08).

Em raros momentos, numa ou noutra sala, era visível a vivência de projetos que emergiam de questões das crianças. Nesses momentos, recriava-se uma experiência partilhada de saberes, de vivências e de construção de significados. Existia uma participação deliberada das crianças, estimulada pela educadora, onde se negociavam as questões a pesquisar, ações a desenvolver, os momentos para partilhar os significados construídos, como documenta a nota de campo da investigadora.

No dia em que as estagiárias fizeram a dramatização da história ‘O grilo verde’ de António Mota, as crianças da sala da Maria, em grande grupo, conversavam sobre os grilos. A educadora e as estagiárias participavam na conversa. Algumas crianças começaram por dizer que conheciam os grilos,: que os encontravam no campo quando iam para as aldeias dos avós. Uma das crianças disse: ‘Mas eu só conheço grilos pretos!’ e, outra, respondeu ‘ Pois, eu também!’.

No dia seguinte, no tempo de grande grupo, as crianças voltaram a falar sobre os grilos. O Bruno disse ‘Olha Maria, eu falei com o meu pai e ele disse que não conhecia grilos verdes?’. A conversa em torno desta dúvida continuou durante todo o dia. Um grupo de crianças foi para a biblioteca, onde havia um livro sobre insetos. Uma delas levanta-se e vai ter com a educadora e diz ‘Olha, Maria este grilo também é preto?’. A Maria, observa o livro e responde ‘Pois é!’. Folhearam, juntas todo o livro e não havia mais grilos. No momento de reunião do final do dia, a cor dos grilos, voltou a ser tema de conversa. Uma criança disse: ‘Eu não sei se há grilos verdes?’. A educadora responde, ‘como é que vocês acham, que poderíamos saber?’. Foi então que se gerou um diálogo sobre as possibilidades de investigação. Tive oportunidade de ir acompanhando o projeto. As crianças expressaram as suas ideias. A educadora criou possibilidades de todas

partilharem os seus saberes e as suas dúvidas. Alargaram o âmbito da pesquisa aos pais, aos livros e à internet. Em cada dia surgia uma nova descoberta, uma nova admiração. A educadora ia sistematizando a informação. Um dia cheguei à sala e vi que havia três caixas com grilos. Disse ‘Olá, temos amigos novos na sala?’. O Luís vem ter comigo e disse: ‘São os nossos grilos que estão nos habitats que criámos para observar como vivem. Sabes, foi com os pais que os apanhamos e depois tínhamos que tratar deles’. Aproximaram-se de nós mais duas crianças. ‘Estes grilos’ - disse uma – ‘são todos machos, e são pretos, mas nós já descobrimos que há muitos grilos diferentes’. Mas um dia, um grilo saltou da caixa e foi-se esconder atrás do aquecedor. Estava quase morto. Tal assunto gerou nova discussão, sobre se deveriam deixar os grilos na sala (NC2-07/08).

Estes momentos geradores de envolvimento, discussão e reflexão, asfixiavam-se, porém, na urgência dos temas programados e nas propostas estandardizadas que vinculavam as educadoras ao documento prescrito no início do ano letivo. O primado do *projeto* é confirmado pela voz da coordenadora de setor, ao reconhecer que as aprendizagens “*mais importantes são as que derivam do Projeto*” (E1CS).

1.5. Observação, planificação e avaliação das crianças

Como se observou, anteriormente, a planificação era entendida, pela equipa pedagógica, como um elemento importante no desenvolvimento da ação educativa. Havia uma planificação a longo prazo configurada no PCI e nos PCG. Segundo as educadoras os PCG “*eram instrumentos de planificação mais específicos*” (E1Inês; E1Maria; E1Sónia) que partiam “*das características e necessidade de cada grupo de crianças*” (E1Inês; E1Maria; E1Sónia). Todavia, não existia grande diferenciação entre as temáticas vividas nas quatro salas. Não parecia, por isso que existisse uma ideia clara da utilidade do PCG. As educadoras realizavam, também uma planificação semanal. Embora nenhuma delas referisse a elaboração de um documento escrito, na realidade, eles existiam e eram concebidos entre as educadoras e as estagiárias das salas. Essa planificação escrita indicava, de forma clara, os conteúdos, as experiências de aprendizagem e os saberes que estas operacionalizavam.

Neste processo de planificação enunciava-se a importância de ter “*em conta o que as crianças já sab[iam], e o que se poder[ia] fazer para alargar os seus interesses e conhecimentos*” Para isso, procuravam “*aumentar progressivamente o grau de dificuldade*” (E1Laura). A principal preocupação era a apresentação de atividades que “*promov[essem] aprendizagens significativas*” para que “*com elas se consegu[issem] desenvolver competências*” (E1Maria).

As educadoras revelaram centrar em si a conceção da planificação:

a planificação e orientação das atividades são feitas por mim. Proponho os temas a trabalhar durante a semana (E1Inês).

Afirmavam que tinham nesse processo “*um papel bastante ativo*”, *planific[ando] a semana, prepar[ando] os materiais que [eram] necessários para as atividades, organiz[ando] o grupo e o espaço* (E1Laura).

Noutros discursos revelava-se a preocupação de planejar a ação com o grupo. O processo, segundo as educadoras, acontecia “*no final da semana*” realizando o “*balanço das descobertas feitas*” e fazendo “*uma listagem do que eles gostariam de descobrir na semana seguinte*”. Era nessa planificação que as crianças “*lança[vam] os miniprojetos e onde [era] discutido o que se [ia] fazer, como e quando?*” (E1Maria). Apesar de existirem esses momentos não era clara a relevância que as propostas das crianças tinham, uma vez que as educadoras seguiam os temas propostos no projeto. A planificação em grupo surgia mais como um conjunto de sugestões que a educadora dava e as crianças aceitavam, do que como um conjunto possibilidades enunciadas pelo grupo, como se documenta a seguir.

Entre numa das salas e olhei para os documentos que estavam na parede. Detive o meu olhar, numa folha A4 onde se podia ler:

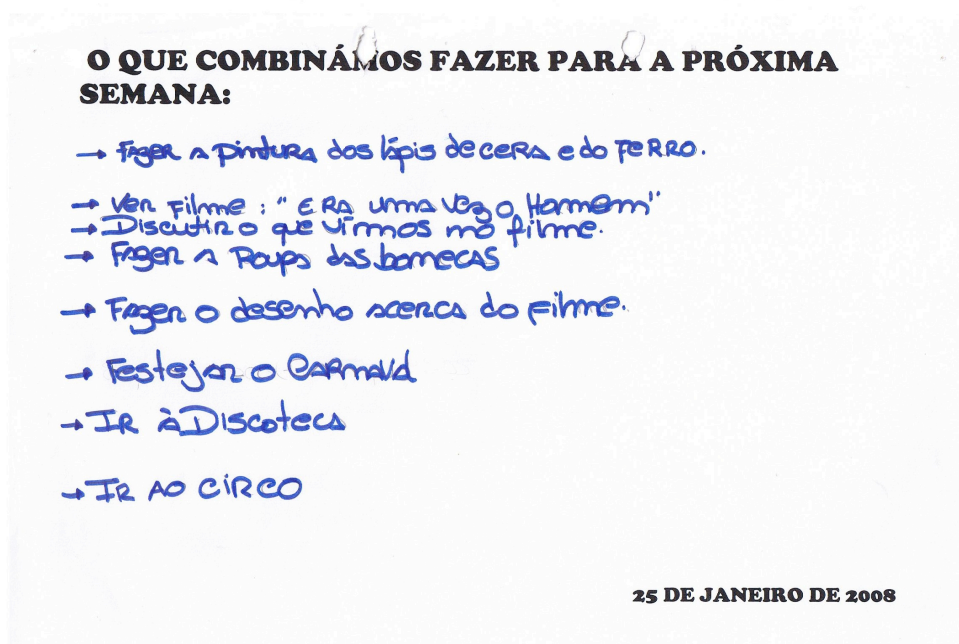


Figura 3. Planificação da Educadora Maria

No final da manhã, perguntei à educadora: ‘Foram as crianças que decidiram ir à discoteca e ao circo?’ Ela respondeu: ‘Não, nós já tínhamos isso planeado, eu é que lhe disse que íamos’. ‘E as outras atividades?’ – Questionei. ‘Algumas já tínhamos combinado, porque o João trouxe o filme e eles queriam ver, e as outras vêm na sequência do que estamos a trabalhar’ (NC6-07/08).

A planificação surgia não como um tempo de possibilidades e escolha cooperada das experiências de aprendizagem, mas antes como uma comunicação do adulto, legitimada pelo *consentimento informado* das crianças.

Acentua-se, de novo, a importância da articulação curricular, enunciada nas OCEPE, pelo que a planificação era concebida de forma a *“que ao longo da semana a criança [fosse] percorrendo todas as áreas de conteúdo”* (E1Laura).

As educadoras mencionaram que planeavam os tempos, os modos e os ritmos da ação educativa e que, para tal, *“durante o dia, [se] realiza[va] uma ou duas atividades em grande grupo”* (E1Maria), preocupando-se, porém, com o trabalho mais individualizado o que *“nem sempre [era] fácil devido ao número de crianças que [existia] na sala”* (E1Maria).

As auxiliares da ação educativa não colaboravam na conceção da planificação, embora fossem implicadas na sua execução:

A auxiliar apoia noutras tarefas da sala ou apoia as crianças, uma vez que o trabalho da auxiliar e da educadora se complementam, em função do bem-estar da criança (E1Laura).

Todo o outro trabalho é feito em conjunto, é cooperativo [educadora e auxiliar]. Dou a conhecer o que se vai trabalhar e as atividades que pretendo realizar com as crianças e peço-lhes muitas vezes material (E1Inês).

Para avaliar as crianças e a ação desenvolvida, as educadoras, utilizavam a observação. Explicam que registavam, embora não de forma sistemática, *“as descobertas das crianças”* alguns elementos sobre *“os desenhos que (...) faz[iam]”* e outras *“situações engraçadas”*. Algumas educadoras diziam realizar *“avaliações trimestrais”* embora não se *“dedique muito tempo”* aos *“registos reflexivos e avaliativos com as crianças”*. A avaliação do trabalho parecia acontecer de forma pouco estruturada, embora referissem que realizavam reuniões com as crianças para *“refletir sobre o seu trabalho”* (E1Sónia). A coordenadora de setor, as auxiliares e os pais, não revelavam grande conhecimento sobre os registos que as educadoras efetuavam.

Acredito que a avaliação seja qualitativa e ao longo do ano. Mas não sei como ela a faz (E1-MIII).

Não, não sei. Os educadores devem saber analisar os desenhos e ver se a criança vai bem, na forma como atua com os outros. Mas isso é o bom senso (E1-PI).

Fazem com certeza avaliação, agora como registam, isso não sei. A educadora fala comigo no dia que tem por semana para atender os. Tem disponibilidade para nos atender, tem um livro onde registam o evoluir do projeto. Os trabalhos que eles fazem e que nós conhecemos através do portfólio são a voz deles. No entanto, há análises que só os técnicos conhecem, o meu diário de bordo é o

meu filho com o que me transmite sobre o que faz e a forma como vai crescendo (E1-MI).

A avaliação é realizada por cada educadora e a avaliação também, e posteriormente em equipa. Eu penso que as educadoras fazem isso dos registos de observação (E1CS).

A equipa pedagógica realizava *“algumas reuniões onde se partilha[va]m experiências e onde se avalia[va] conjuntamente o trabalho”* (E1Maria). Uma forma de comunicar as ações aos pais realizava-se através da documentação colocada na portaria onde eram *“expostos alguns trabalhos das crianças e as atividades desenvolvidas”* (E1Inês). A coordenadora de setor mencionava que *“para cada atividade que”* se ia desenvolver reuniam *“sempre para aferir o processo de realização e se as nossas intenções [iam] ao encontro das necessidades das crianças”*.

As intencionalidades da observação, planeamento, registo e avaliação não eram muito claras para nenhum dos participantes. O processo de observação, como aspeto fundamental da recolha de dados, aparece diluído na ação desenvolvida pelo educador. Apesar das educadoras falarem sobre a importância de observar para planificar, não explicitavam os processos e instrumentos de observação utilizados. O cruzamento dos indicadores aponta para um olhar pouco focalizado sobre a observação como elemento fundamental no planeamento da ação. A avaliação, enquanto processo autorregulado das aprendizagens, não foi enunciado pelas educadoras.

2. As mensagens que emergem

A narrativa construída a partir das palavras, ditas ou escritas, e das figurações cénicas que constituíam a ambiência do oferecido e do vivido, fizeram emergir as imagens de criança, educadora e ação pedagógica daquele contexto específico. A construção, dessas imagens, resultou de uma leitura intertextual motivada, não apenas pelos discursos, observações e figurações, mas também pelos sentidos oferecidos por outras imagens e textos, com os quais se dialogou. As pessoas, os seus pensamentos, as suas ações, interações e os contextos onde habitam influenciaram-se mutuamente (Woodhead, 1997) e fizeram emergir um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde a construção de uma imagem se estendeu para outras imagens e para os seus significados.

As conceções pedagógicas, espelhadas nas ações vividas naquele contexto específico, configuram a forma como as educadoras se viam a si próprias e viam as crianças. Assim, as imagens que consciente ou inconscientemente tinham de si e das

crianças constituíram-se como *presença* vivencial carregada de significados e dizeres, cujas mensagens se explicitam nos pontos seguintes.

2.1. O modo de fazer pedagógico

A análise do modo de fazer pedagógico que decorre da narrativa anteriormente apresentada, será realizada a partir da proposta de Oliveira-Formosinho (2007a; 2011), que aponta para a leitura dos seguintes aspetos: os *objetivos delineados*; as *atividades e projetos* desenvolvidos; o *espaço de aprendizagem* criado; o *tempo de aprendizagem* vivido, o *processo de ensino aprendizagem* adotado.

No momento inicial do estudo, os objetivos educativos eram delineados, na perspetiva da aquisição de saberes e interpretados pelas educadoras como oportunidades de aprendizagens para as crianças e, também, como meio de compensar os seus défices. O trabalho desenvolvido, no jardim de infância, sustentava-se na ideia de *igualdade de oportunidade*, advinda de uma conceção democratizadora da educação, mas ao mesmo tempo normalizadora e prescritiva. Assim, programavam-se os conteúdos, na linguagem do adulto, sobre os saberes necessários à vida futura das crianças, tanto para o seu *ofício de aluno* como para o seu *estatuto de cidadão*. Daí que toda a ação pedagógica fosse realizada numa procura pela harmonização entre o aluno e a pessoa a educar.

Os projetos, resguardados pela ideia de igualdade de oportunidades, apresentavam-se como uma espécie de currículo pré-formatado, igual para todos, *pronto-a-vestir e de tamanho único*, para usar as palavras de João Formosinho (2007). A organização curricular *domesticava a oportunidade*, no sentido de produzir os saberes necessários para o futuro de todas as crianças (Popkewitz, 2002).

A concretização dos projetos realizava-se através de estratégias lúdicas que destituíam a ação da criança do seu real sentido, uma vez que se apontava sempre o caminho a seguir, o texto a dramatizar, a história a ouvir e o quadro a pintar. As atividades eram concebidas de igual forma para todas as crianças e obedeciam a um ritual de realização, onde se apresentavam os materiais a utilizar, os procedimentos de realização e o produto a desenvolver.

Era uma ação configurada no *academicismo*, onde a lógica dos saberes se constituía como critério único e, no *empiricismo*, enquanto experiência primária não ampliada que se instituíam como referência central (Oliveira-Formosinho, 2007c; Formosinho, 2002). Neste sentido, a forma de aprender centrava-se na memorização dos conteúdos que, ao serem reproduzidos, garantiam a qualidade do trabalho desenvolvido.

Acentuava-se uma função *maiêutica* do processo de ensino-aprendizagem que colocava as educadoras como questionadoras e as crianças como respondentes dos conteúdos abordados. Esta lógica de ação projetava a ideia de *armazenamento de informações*, que se efetuava por etapas de aprendizagem. Iniciava-se com saberes mais simples e concretos, caminhando para os mais complexos e abstratos, num carácter cumulativo e invariante da aquisição do conhecimento.

Os espaços e os tempos figuravam o cenário da aprendizagem. Dois tempos e dois espaços. O espaço e o tempo onde as crianças interagiam com outras crianças e com os materiais, mas livres da ação direta do adulto e, o espaço e o tempo de realização das tarefas prescritas por este. Um espaço e um tempo de *autoeducação*, regulado pela presença física dos materiais e pela divisão ecológica das áreas de trabalho. Outro espaço e outro tempo de transmissão e execução, controlado e organizado pelas educadoras a partir das regras ditadas por elas.

A ação desenvolvida no jardim de infância, numa fase inicial, inscrevia-se numa *pedagogia de transmissão* que, como elucida Oliveira-Formosinho (2007c),

se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto a transmitir (p.18).

Nessa pedagogia edifica-se um modo de ser criança e um modo de ser educadora que se centra na transmissão de conhecimentos e valores daqueles que sabem mais àqueles que sabem menos e têm menos competência. Baseando-se, também nos pressupostos que afirmam que a criança é subdotada não só epistemologicamente mas também deonticamente, carente do sentido das proposições e valores sociais (Bruner, 2010).

2.2. Imagem de criança

A criança que habitava o espaço do jardim de infância, no momento inicial, era vista como um ser que precisava de ser educado, pela ação externa de alguém mais competente. A sua ação deveria realizar-se de acordo com o modelo pré-determinado pelo adulto, como se a criança fosse uma *tábua rasa* à espera de inscrição. Destituía-se a criança das suas capacidades de comunicação e produção, como que se entrassem “na vida do seu grupo, como um desporto básico e autista de processos primários” em vez de entrar “como um participante num processo público alargado, no qual os significados públicos são negociados” (Bruner, 1997, p.24).

As atividades a realizar eram reguladas pelas educadoras, devendo, a criança, responder aos estímulos que lhe eram apresentados, evitando erros ou corrigindo-os para se aperfeiçoar (Oliveira-Formosinho, 2007a). Emerge, assim uma imagem da criança que ouve e reproduz, fundada pela relação de dependência de uma mente em relação à outra. Como sugere Dewey (2002)

a atitude de ouvir significa, comparativamente falando, passividade, absorção; significa que há um certo número de materiais já prontos, que foram preparados (...) pelo professor, e cujo conteúdo a criança deve assimilar da forma mais perfeita possível, no menor espaço de tempo possível (p.38).

Mas, ao mesmo tempo, percebe-se um certo *romantismo*, indiciado pela necessidade de criar *um mundo à medida da criança*, cuidando-a e protegendo-a dos efeitos nocivos do mundo exterior. Esta imagem, presente nos cenários construídos pelo adulto, assumem uma função moralizadora pelo que representam para a criança:

elas cuidam, controlam, ouvem, consolam, apoiam e participam daquela coletividade, como se interpretassem o papel de uma outra educadora, portadora de outros ensinamentos baseados em vínculos afetivos e na intimidade criada entre crianças e imagens. Os cenários, através das imagens *totem*, asseguram uma identidade ao grupo, todos passam a ser ‘semelhantes’ e ‘interpretam’ um papel dentro da mesma temática imagética (Cunha 2005, p.177).

As crianças vivem, assim, num espaço onde o *pertencer* assume uma configuração homogeneizadora que desvaloriza o *ser* e o *estar* nas suas diferenças e semelhanças (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) e, portanto, na sua competência *participativa*. O ambiente não afeta apenas o olhar das crianças, ele constitui-se como presença quotidiana e torna-se parte da sua identidade.

No contexto em estudo, os direitos de *provisão* e de *proteção* da criança sempre foram considerados. A ação educativa era concebida como forma de garantir que ela estivesse em segurança e que nada faltasse ao seu bem-estar físico e psicológico. Porém, o seu direito à participação em atividades e decisões, formando as suas opiniões livremente, incluindo a liberdade de se expressar, de procurar, rever, comunicar informações e ideias de todo o tipo (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1990, artigos, 12 e 13), raramente eram promovidos. A pedagogia transmissiva que informava os modos de ação “ignora[va] os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p.13).

Como sugere Lansdown (2005)⁹⁴,

⁹⁴ Tradução própria.

a participação é um **direito substantivo**: as crianças têm o direito, por uma questão de princípio, a serem escutadas e levadas a sério, mas é também um **direito processual**, pelo qual as crianças podem compreender outros direitos, como alcançar a justiça, influenciar o seu próprio sucesso e a exposição aos abusos de poder (p.18).

Tornava-se, assim, necessário ressituar a *práxis* pedagógica no sentido de conferir à criança o seu direito de participação, uma vez que é através da educação que ela acede à cultura de pertença, na qual deve participar, negociar e recrear significados.

2.3. Imagem de educadora

Adotando uma atitude curricular as educadoras programavam os conteúdos que consideravam importantes na aprendizagem das crianças e estabeleciam objetivos, utilizando todos os meios ao seu alcance para que a vida escolar da criança se cumprisse sem colocar em perigo a utilidade da educação e sentiam-se satisfeitas quando conseguiam que as crianças avançassem nos patamares do conhecimento. Configura-se, assim, a *imagem de educadora transmissiva* que diagnostica as necessidades da criança, prescreve objetivos e tarefas, veicula a informação, corrige, reforça e avalia os produtos (Oliveira-Formosinho, 2007a).

As interações afetuosas, o cuidado e a garantia da *igualdade de oportunidades*, expressavam a *imagem de educadora zelosa e cumpridora* dos seus deveres de provisão e proteção das crianças. No entanto, a provisão e a proteção, como revelam os dados, não eram entendidos como direitos das crianças, mas antes como necessidades.

Na ação das educadoras percebe-se uma articulação entre o conceito de direito e o de defesa, donde transparece a desigualdade das relações, legitimada pelas práticas instituídas. Decorre daqui a *imagem da educadora vigilante*, cujas práticas regulam a ação da criança através de uma pedagogia de controlo concretizada por estratégias subtis de moldagem. Contudo, assumem a defesa das crianças, não como um exercício de poder, mas convictas de que as relações que estabeleciam com elas se baseavam na proteção dos seus melhores interesses (Mason, 2005).

A *imagem de educadora comprometida* resulta de uma forma de estar e ser educadora que absorveram e que as tornou cúmplices da manutenção da ordem estabelecida. Raramente questionavam a pedagogia que assumiam ou que viam assumir, aceitando a *uniformidade* e a *universalidade* das normas prescritas (Formosinho, 2007). Assumiam o discurso da inovação, numa “retórica nominalista” que representa a “manipulação nominal dos conceitos sem qualquer influência no [seu] quotidiano praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.7).

Importava por isso, encontrar caminhos de apoio à reconstrução praxiológica onde os modos de ação participativos, reconcetualizassem ambas as imagens, de educadora e de criança, como agentes participativos no processo de construção social.

Capítulo V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Nota introdutória

Este ponto segue uma estrutura narrativa, enquanto processo de descrição e análise dos dados, tendo em conta a organização temporal e interacional dos significados que emergem dos diferentes instrumentos utilizados. Esta estrutura narrativa serve-se da descrição densa que procura identificar os elos de ligação interna, resultando numa interpretação unitária que se reescreve a partir dos elementos tempo (anos letivos) e contexto (o jardim-de-infância), salientando as ligações sequenciais do fio estruturante (a formação em contexto para a transformação praxiológica) e as interações dos vários elementos.

O processo interpretativo estimulou o pensamento reflexivo e criativo, para “fazer falar os dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105), no sentido de encontrar as ligações internas das situações observadas e narradas. Assim, os dados que emergiram das notas de campo, das entrevistas realizadas aos diversos atores, das escalas de empenhamento do adulto e da ficha de observação das oportunidades educativas, serão utilizados como textos clarificadores das interpretações realizadas. As narrativas construídas foram sendo devolvidas às educadoras, ao longo do processo, de modo a refletir a sua credibilidade e veracidade. Este procedimento, indutor de reflexão e questionamento, foi fundamental para a construção de interpretações partilhadas, representativas de uma realidade multivocal, expressa nos significados construídos por cada educadora e pelo grupo.

Neste capítulo narram-se os processos de formação em contexto e a aprendizagem da utilização dos instrumentos. Descreve-se a primeira perplexidade, que surge a partir das observações realizadas às crianças e reflete-se sobre as mudanças a efetuar no ambiente educativo, os planos de intervenção delineados e a necessidade de dialogar com as gramáticas pedagógicas construtivistas. Posteriormente, enquadram-se as mudanças observadas e as tomadas de consciência efetuadas pelas educadoras.

1. A formação em contexto: o início

Um primeiro momento da formação em contexto serviu para colocar as participantes em contacto com o DQP, enquanto referencial de avaliação. Apesar do *consentimento informado*, a formação foi encarada pelas participantes como um desafio, porque embora conhecessem os objetivos não estavam muito conscientes do trabalho que iriam desenvolver, como explicitam os discursos das educadoras

No início de Outubro, ao ser confrontada com a possibilidade de poder participar nesta ação de formação, confesso que fiquei um pouco, ou melhor, muito apreensiva. Na realidade não sabia ao certo o que me esperava e o que esperavam de mim (RMaria, 07/08).

Quando me apresentaram os pontos gerais do projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, e como quase sempre acontece no início de um projeto, senti um pouco de medo e receio. Algo natural nesses momentos. Contudo, o meu entusiasmo em começar era igualmente grande. Sentia que podia ser mais uma etapa importante no meu crescimento profissional (RInês, 07/08).

Foi a confiança que depositavam nas formadoras que as incentivou a acolher tal responsabilidade

Os elementos da equipa que fazem parte deste projeto são meus conhecidos e todos eles com níveis elevados de profissionalismo, empenho e dedicação, em meu entender, o que me deu à partida, uma maior segurança, no desafio que acabei por aceitar (RMaria, 07/08).

Logo, numa das primeiras sessões, a formadora lançou o desafio a cada uma das participantes que consistia em explicitar o conceito sobre qualidade em educação de infância. Esta tarefa gerou alguma angústia, porque embora o termo apareça nos seus discursos, quase nenhuma das educadoras tinha pensado na sua definição. Como informava uma das participantes,

Pensar sobre o que é a qualidade, não é fácil...Não sei se a conseguimos definir... É algo que procuramos, mas não sei se conseguimos (RLaura, 07/08).

Mas saber que existiam significados partilhados, criou uma certa segurança, percebendo-se que a reflexão de cada uma tinha valor, no conjunto das ideias do grupo.

Foi-nos pedido para escrevermos, individualmente, e numa só palavra, o que para nós seria “QUALIDADE”. Se a memória não me falha, penso que escrevi persistência, mas de imediato a minha cabeça foi bombardeada com mais significados como por exemplo: empenho, iniciativa, organização, reflexão, avaliação, trabalho de equipa etc.. O mais curioso, ou nem por isso, é que ao juntarmos os significados de todos os elementos da equipa, todas as palavras que me tinham visitado a mente estavam ali, bem à minha frente, identificadas pelos outros elementos do grupo. Fiquei animada, estávamos todas em sintonia (RMaria, 07/08).

Com este trabalho depreendeu-se que para se compreender a qualidade da ação que se desenvolvia em contexto, era necessário encontrar formas de a avaliar. Nesse sentido, o grupo foi gerando questões, a partir das palavras enunciadas: *Como sabemos se há empenho? O que é a iniciativa? A quem pertence, às crianças ou às educadoras? O que avaliar: as crianças, as educadoras, a ação? E como o fazer? Como sabemos que estamos a trabalhar em equipa? O que resulta desse trabalho?*

Estas questões colocaram as participantes em contacto com a necessidade de clarificar cada um dos conceitos e a importância de aprender a utilizar instrumentos que possibilitassem a sua avaliação.

1.1. A aprendizagem da utilização dos instrumentos

Para se planear o processo de avaliação inicial foi necessário percorrer um longo caminho de aprendizagem cooperada sobre a utilização dos instrumentos.

O primeiro desafio, determinado pela implicação das participantes na realização das entrevistas, potenciou a construção de sentidos partilhados sobre as questões éticas que envolvem a utilização dessa técnica de recolha de dados. Leram-se alguns textos e ensaiaram-se algumas perguntas. A investigadora tomou parte neste processo tendo efetuado todas as entrevistas dos atores adultos do contexto. Considerou-se que a posição de proximidade que ocupava face ao contexto facilitaria a expressão das ideias de todos os entrevistados.

A grande dificuldade surgiu nas entrevistas a realizar às crianças. Num primeiro momento as educadoras efetuaram algumas entrevistas, que foram analisadas pelo grupo de formação. As primeiras ideias indicavam níveis elevados de intrusão e a condução da entrevista para as respostas que o adulto considerava como pertinentes. Esta análise constituiu-se como uma boa oportunidade de reflexão sobre as atitudes do adulto face à criança, as margens de liberdade e participação que lhes concedia, as expectativas que os adultos tinham sobre as crianças e a generosidade que elas revelavam ao agirem/responderem, tendo em conta a perspetiva do adulto. Num segundo momento, as entrevistas assumiram outra configuração constituindo-se como boas conversas que foram permitindo uma expressão mais livre das crianças.

Para documentar a organização dos espaços recorreu-se ao registo fotográfico, que motivou também uma interessante reflexão sobre alguns aspetos formais a ter em conta na sua recolha e posterior utilização.

Aprender a observar era outro dos desafios. Os vídeos do DQP foram um importante meio de aprendizagem. Começaram por se efetuar observações do *empenhamento do adulto*, tendo em conta os procedimentos constantes no manual. Este

processo gerou algumas angústias nas participantes, provocado por dois tipos de situação: as imagens observadas funcionaram como espelho da ação de cada uma das educadoras; a dificuldade de traduzir por palavras as ações observadas sem efetuar inferências. Uma nota de campo da investigadora captou esses sentimentos

No primeiro dia em que a formadora DQP apresentou alguns vídeos para analisar o empenhamento do adulto, percebi algum desconforto nas educadoras. Ao sairmos procurei ficar um pouco com elas e captar os seus sentimentos. Uma disse 'Isto é muito mau! Eu faço coisas iguais às que vi no filme!' Outra disse: 'Eu acho que percebi que, ao contrário do que eu pensava, há muita coisa que eu não faço e devia fazer?' Foram continuando a expressar as suas ideias, revelando as dificuldades que sentiam ao escrever o que viam. Procurei tranquilizá-las, mas antes de terminarmos a conversa disseram-me 'Acha mesmo que vamos conseguir mudar?' Olhei para todas e perguntei – 'E vocês o que é que acham?' (NC19-07/08).

Decidiu-se que as observações do *empenhamento do adulto* seriam realizadas, neste primeiro momento, pela formadora e pela investigadora, mas que as educadoras iriam treinar a aplicação da escala nas observações com as estagiárias.

Posteriormente efetuou-se o treino da escala de envolvimento da criança. Os vídeos ajudaram a situar as educadoras no procedimento, a apurar o seu sentido de escrita sobre o observado e a compreender os indicadores que justificavam atribuição de um valor na escala.

Estava na hora de começar a observar as crianças no contexto. Combinou-se que as observações seriam realizadas pela educadora da sala, conjuntamente com a investigadora. Surgiram, então, as primeiras perplexidades sobre a ação que se desenvolvia em contexto.

1.2. A 1ª perplexidade: a observação das crianças

As educadoras continuavam muito convictas do trabalho que desenvolviam e consideravam que ele proporcionava às crianças bons níveis de aprendizagem. A aplicação da ficha das oportunidades educativas iria fornecer importantes elementos sobre o envolvimento que as crianças revelavam ao desenvolverem as atividade, os níveis de iniciativas que tinham ao realizá-las, a qualidade e diversificação das aprendizagens e o tipo e a situação das interações que se efetuavam, ao longo do processo.

Decidiu-se realizar a observação num dia de estágio, porque as educadoras estariam mais livres para essa ação. Foi aí que surgiram as primeiras perplexidades. A nota de campo da investigadora documenta:

A primeira sessão de observação das crianças iniciou-se na sala da Maria. Organizámos o processo, a sequência das crianças a observar, os locais onde

nos poderíamos sentar para ter um melhor ângulo de visão, a aferição dos dados e a forma como ira ser realizado o acordo, interobservadores. Começamos a observar. Durante a observação da segunda criança a Maria fez-me sinal para pararmos. Retirámo-nos um pouco da sala e ela disse-me: 'É impossível observar a ação das crianças com as estagiárias. Elas controlam tudo, não deixam nenhuma iniciativa às crianças!' Eu questionei 'E não é assim que vocês fazem?' Respondeu-me 'Talvez, mas eu preciso de saber qual é o nível de envolvimento das crianças quando eu estou com elas, senão não me serve de nada! Eu preciso de saber o que tenho de mudar!' Perguntei-lhe então como haveríamos de fazer. Sugeriu que o melhor seria reunirmos todas para encontrar outra solução. Agendou-se uma reunião para essa mesma tarde. E, em grupo, assumimos alguns compromissos (NC22 - 07/08).

A observação das crianças ajudou a educadora Maria a situar-se face à sua ação. Compreendeu que havia uma relação direta entre a forma como trabalhava e o envolvimento e iniciativa das crianças. Não havia desafio, os sinais que as crianças manifestavam sobre o seu envolvimento eram muito vagos e a presença da estagiária era preponderante. Pela primeira vez, a educadora aproximou-se da realidade vivida no jardim-de-infância e quis partilhar com as colegas as suas inquietações.

Fazendo uma leitura, a partir das ideias de Paulo Freire (1979), considera-se que neste primeiro momento a realidade observada não surgiu para a Maria como objeto cognoscível, isto é, como consciência crítica, mas como uma aproximação que ela fez da realidade educativa e que se constituiu, simplesmente, como uma realidade na qual ainda se estava à procura. Como sugere o pedagogo

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (Freire, 1979, p. 15).

Apesar das colegas não compreenderem muito bem o que tinha inquietado a Maria, acederam em estabelecer uma nova organização para as observações das crianças. O excerto da *síntese da reflexão* explícita o que foi acordado:

Reorganizaram-se as sessões de observação, tendo sido acordado que a Cristina observaria as crianças em todas as salas, conjuntamente com uma educadora de outra sala, para que se possa ter uma ideia mais fiel sobre as práticas que cada educadora desenvolve (SSR1, 07/08).

Esta forma de organização colocava em evidência a disponibilidade e abertura que havia em partilhar. O compromisso coletivo constituiu-se como um meio de ampliar os significados construídos. As educadoras pareciam perceber que não estavam ali para serem julgadas, mas para aprenderem a situar-se na realidade em que viviam.

Cada educadora observou as crianças da sala de uma das colegas, o que permitiu que cada uma delas saísse do seu intimismo pedagógico e o alargasse a outras visões. A observação não era um mero exercício de recolha de dados, mas uma tomada de consciência do vivido em cada sala e uma reflexão pessoal sobre o que era igual e diferente, nas suas práticas.

O facto de ter ido observar outras crianças, que não as minhas, para outra sala do jardim-de-infância, também considero ser fulcral para o meu crescimento. Fui-me apercebendo de outra realidade, conhecendo outro contexto que embora tão perto, está tão longe... isto é, está perto na distância, mas longe talvez por nunca ter “olhado com olhos de ver”, ou nunca ter questionado acerca do que via nesse contexto sala (RLaura, 07/08).

Este projeto permitiu-me, além de profundas reflexões (e desgostos) que pretendo passar para ações, fazer algo que nunca tínhamos feito enquanto equipa pedagógica e entre colegas, que foi a de nos podermos observar, umas às outras e juntas refletirmos sobre aspetos que vão fazendo parte da nossa prática educativa, da nossa rotina e da nossa organização enquanto instituição (RMaria, 07/08).

Ao longo do processo foram sendo construídos significados que fizeram emergir sentimentos de angústia, inquietação, mas também de admiração e conforto. Algumas educadoras manifestaram alguma inquietude ao observarem a falta de expressão das crianças, a atitude reguladora que a educadora assumia, os processos repetitivos na elaboração dos trabalhos, mas também conforto com o envolvimento das crianças nas áreas e a qualidade das interações que existiam entre elas.

No final da observação a Laura disse-me: “As observações de hoje parecem todas iguais! Só, observamos as crianças que estavam nas mesas. Eu nunca me tinha apercebido, que as crianças nestes trabalhos quase não têm iniciativa” (NC23 - 07/08).

Quando acabámos de observar a Sónia, muito admirada comentou “Viste o que a Rita estava a fazer com o jogo? Eu nunca imaginei que ela fizesse uma coisa daquelas, está sempre tão calada (NC24-07/08).

Eu nunca tinha percebido bem, o que é que as crianças de três anos faziam nas construções! Olha o que eles construíram! (NC25-07/08).

Estávamos quase a terminar as observações e a educadora disse – ‘Sabes o que eu acho, é que aquela atividade até era interessante, nós é que não sabemos falar com as crianças. Damos logo a resposta, queremos que elas digam o que estamos à espera de ouvir!’ (NC26-07/08).

No final do processo, coligiram-se as 160 observações realizadas a 40 crianças (n=10 crs* 4 salas). Os dados foram analisados e colocados em tabelas, uma por cada sala e uma com os valores globais do jardim de Infância. Depois de organizados estes dados, foram submetidos a uma análise no seio do grupo. Como se demonstra no gráfico II, os dados obtidos sobre o envolvimento da criança demonstraram que o nível 3 era aquele que obtinha maior percentagem de observações, atingindo os 46.9%, seguido do nível 4

com uma percentagem de 28% de incidências. O nível 2 foi observado em 15.6% das situações, sendo os níveis 1 e 5 os menos observados, registando-se uma incidência de 5% no nível 1 e 4.4% no nível 5.

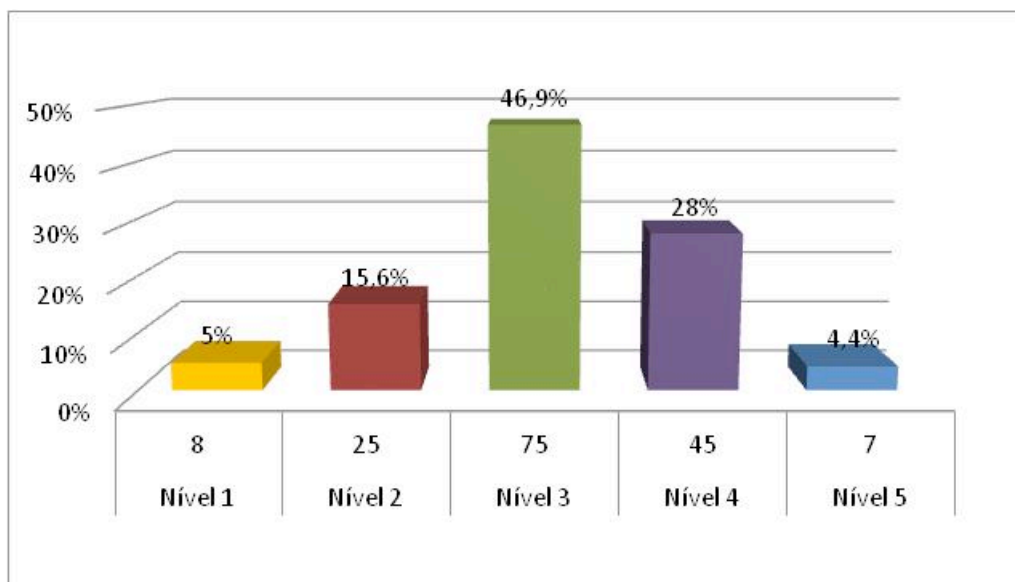


Gráfico II: Níveis de envolvimento da criança: 1º momento

As observações do envolvimento da criança permitiram encontrar um nível global de envolvimento de 3.11, o que representa um valor abaixo do ponto 3.5, indicado por Laevers (1995) como um valor a considerar na qualidade dos contextos educativos.

Como se salientou, anteriormente, havia no jardim-de-infância um conjunto de fatores que condicionavam o envolvimento da criança, sobre os quais importava refletir. Realça-se, contudo, que não foram observadas oscilações de envolvimento, tendo em conta o género e a idade das crianças, o que demonstrava o desenvolvimento de práticas equitativas. As crianças de ambos os géneros e idades podiam aceder a qualquer tipo de atividades e materiais.

A análise da zona de iniciativa da criança revelou níveis de distribuição que apontavam para a existência de momentos em que as crianças tinham acesso livre às áreas de trabalho, e, outros, em que iam realizar o trabalho proposto pela educadora. Assim, o nível 1 corresponde a 28% das observações (44 obs.), o nível 2.11% (18 obs.), revelando os níveis 3 e 4 uma maior preponderância, com 36% o nível 3 (58 obs.) e 25% o nível 4 (40 obs.). Refira-se a este propósito que o elevado número de crianças por sala (n=25), fazia com que a escolha das áreas fosse mais condicionada. Como havia uma delimitação do número de crianças por área, nem todas as crianças podiam aceder à sua escolha inicial, daí que o nível 3 seja o que apresente maior percentagem de observações. A média da zona de iniciativa da criança situava-se nos 2.5 o que

configurava um valor baixo nas oportunidades de escolha que eram conferidas às crianças. Neste sentido, a iniciativa como informa Laevers (1995), para garantir melhores oportunidades de aprendizagem, deveria ser reforçada com a qualidade dos materiais e a estimulação dos adultos.

Outro dado da observação que permitiu compreender o quotidiano das salas, refere-se às experiências de aprendizagem. Na ficha das oportunidades educativas são tomadas como referência as áreas de conteúdo das OCEPE, observando-se uma preponderância no domínio da expressão plástica (49%), seguido da linguagem oral e abordagem à escrita (37%). O domínio da matemática (24%), da expressão dramática (22%) e do conhecimento do mundo (18%) apresentam uma razoabilidade e equidade distributiva. No entanto, existe uma fraca incidência na expressão musical (4%) e na expressão motora (5%). O reduzido número de experiências de aprendizagem no domínio da expressão musical surge também refletido nos trabalhos de Craveiro (2006) e Barros-Araújo (2009).

As atividades nas áreas da expressão e comunicação (sobretudo a linguagem oral e abordagem à escrita; matemática; expressão plástica) e conhecimento do mundo necessitavam de uma reflexão cuidada, pois, parecia não haver uma intencionalidade clara no seu desenvolvimento, apresentando a maior parte das propostas um carácter mecanicista.

O tipo de interação estabelecido realçava a reciprocidade interacional criança-criança, seguida da interação criança-adulto também num sentido biunívoco. Esta observação confirma a tendência dual, focalizada anteriormente, entre atividades livres, onde as crianças interagem umas com as outras e, atividades orientadas, desenvolvidas em pequeno grupo sob a tutela da educadora. Nas atividades orientadas, apesar da criança se encontrar a realizar a tarefa que o adulto lhe propõe, observa-se uma interação positiva entre eles, embora seja do tipo didático, com indicações precisas sobre os procedimentos e questões fechadas que não mobilizavam o pensamento da criança. Assim o trabalho em pequeno grupo apresenta maior incidência (113 obs) seguido do trabalho a pares. Esta observação é pertinente, uma vez que como salientam os estudos de Montie, Xiang e Schweinhart (2006)⁹⁵ as atividades em pequenos grupos fornecem à crianças oportunidades de conversarem informalmente com outras crianças, atribuindo papéis no jogo dramático, estabelecendo regras para o jogo, fazendo planos para a

⁹⁵ Os autores desenvolveram um estudo longitudinal, nos níveis pré-escolar e primeiro ciclo, concebido no sentido de compreender se as características dos processos educativos e estruturais do atendimento a crianças com 4 anos, estavam relacionadas com o seu desempenho cognitivo e de linguagem, quando elas atingiam os 7 anos. Foram analisados os dados de dez países. Entre outras evidências o estudo revelou que crianças que, com idade de quatro anos, tinham a possibilidade de iniciar as suas atividades e de se envolverem em atividades de pequeno grupo apresentavam melhor desempenho cognitivo e de linguagem.

construção de blocos que querem realizar. Além disso, quando a educadora estava com um pequeno grupo, encontrava-se mais disponível para conversar, para as estimular a resolverem problemas que iam emergindo, e ampliar o seu vocabulário, embora como se referiu anteriormente, a aprendizagem da escuta da criança fosse ainda uma conquista a realizar pelo grupo de educadoras.

A observação, a partir da ficha das oportunidades educativas, constituiu-se como um importante instrumento de recolha de dados, que colocou em evidência alguns aspetos sobre os quais importava refletir. Esperava-se que a análise crítica dos dados desocultasse o vivido, favorecendo a construção de um olhar crítico sobre as possibilidades da transformação.

1.3. Os momentos de reflexão: leituras partilhadas e a desocultação do observado

Apesar de existirem reuniões periódicas, que iam ajudando as educadoras a aprofundar o seu conhecimento pedagógico, a investigadora optou por coligir os dados de todos os instrumentos e devolve-los, num momento único ao grupo, para que a sua interpretação fosse mais substantiva. Importava compreender a interdependência dos fatores contextuais que influenciavam o envolvimento da criança, entre os quais a qualidade do espaço, dos materiais, do tempo e das interações, com destaque para o empenhamento do adulto (Oliveira-Formosinho, Azevedo, Mateus-Araújo, 2009).

Da leitura partilhada dos dados começou a evidenciar-se uma tomada de consciência mais crítica por parte das educadoras, como revelam alguns dos seus comentários:

A escala de empenhamento do adulto fez-me pensar e refletir. Esta escala que se baseia na qualidade das interações entre o educador e a criança. Sem dúvida que serviu de “veículo” para conhecer os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, como também tentar procurar valorizar o currículo que possa emergir. Fez-me refletir sobre a minha prática pedagógica, sobre o meu comportamento e atitudes perante o grupo de crianças (Rlnês 07/08)

A partir da utilização da escala de envolvimento pude refletir sobre a finalidade, a oportunidade e o interesse de determinada atividade para cada criança, através dos chamados “sinais de envolvimento”, tais como: a concentração, a energia, a criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação. Ao aplicar a escala de envolvimento das crianças, pude observar que as crianças demonstraram um maior nível de envolvimento em atividades de autoiniciativa, o que me fez repensar na minha postura enquanto Educadora, na maneira como a sala e os materiais estavam organizados e como a rotina diária poderia proporcionar essa mesma iniciativa e liberdade de escolha.

Cheguei à conclusão (triste, tenho que dizê-lo), que muitas das experiências de aprendizagem, eram dirigidas e orientadas, maioritariamente, pelos adultos, sendo que muitas vezes eram “esquecidas” as experiências partilhadas entre os

adultos e as crianças, e onde os interesses e motivações dos adultos, prevaleciam (mais vezes do que eu gostaria), sobre os interesses e as motivações das crianças (RMaria, 07/08).

O facto de observar as minhas crianças, fez-me despertar para características, necessidades e interesses delas que me passavam ao lado. Comecei a olhar para cada criança de forma diferente, compreendendo melhor determinados comportamentos que tinham. Por outro lado, estas observações, vieram confirmar a expectativa que tinha em relação a algumas crianças, o que me fez refletir de forma a procurar soluções (RLaura, 07/08).

Percebi que acho que nós fazemos mais coisas de expressão plástica, porque é uma área que nos dá um produto final. A expressão plástica vê-se, temos algo para mostrar do trabalho que desenvolvemos com a criança (NC28- 07/08-Sónia).

Na reunião emergiu um clima de abertura que colocou as educadoras, a coordenadora de setor e a investigadora, numa situação de pesquisa e reflexão colaborativa. A análise dos dados possibilitou a identificação dos indicadores mais problemáticos. Percebeu-se que o espaço e os materiais não estavam organizados de forma a possibilitar experiências de aprendizagem tão diversificadas e significativas, quanto inicialmente se pensava. Reconheceu-se, ainda, que as atividades de mesa eram todas muito parecidas e deixavam pouco espaço para a criação da criança.

Uma das questões que deixou as educadoras inquietas prendia-se com os dados resultantes da escala de empenhamento do adulto, mais concretamente com os níveis de *estimulação* e de autonomia conferida à criança. Os dados da ficha das oportunidades educativas confirmaram as educadoras não estimulavam a criança nas atividades autoiniciadas, ou, no caso de existir estímulo, era muito condicionador. Esta evidência causou alguma preocupação, não tanto pela sua desocultação, mas mais pela dificuldade de assumir outra atitude. Uma das educadoras, a este propósito, referia o seguinte:

Eu já percebi, que nós não questionamos bem as crianças. Nós dizemos o que elas têm que fazer. Mas se não é assim, como é que faz? Eu nunca vi ninguém fazer de outra forma? Eu precisava de ver, precisava de conhecer outras práticas” (NC26 - 07/08, Maria)

Tomei contacto com realidades que, afinal, estavam escondidas, quase abafadas, na minha própria sala. Apercebi-me do quanto podemos limitar as crianças, do quanto podemos tirar-lhe voz e liberdade (RSónia, 07/08).

A reflexão constituiu-se como um momento de desvelar a realidade, mas ao mesmo tempo, como meio de interrogação partilhada e como alicerce de entrada na inovação pedagógica. A atitude questionante sobre o ritualizado e naturalizado induziu as educadoras na procura dos aspetos que davam sentido às suas práticas. Os conceitos que configuravam a sua linguagem profissional, começaram a merecer um outro cuidado. Já não tinham o mesmo significado que possuíam, há alguns meses atrás. O discurso que se segue mostra, esta ambiguidade.

Então, Cristina, afinal como é que nós percebemos os interesses das crianças? E depois como é que vamos conseguir dar resposta a tantos interesses, porque cada criança tem os seus? Como é que passamos a funcionar com o grupo? (NC31-07/08, Sónia)

A reflexão estendeu-se pelos dias que se seguiram, as educadoras entre elas iam dialogando. As suas descobertas e partilhas constituíram-se como importantes momentos de encontro. Tinham muitas dúvidas mas estavam muito entusiasmadas. As salas deixaram de ser espaços fechados que ocultavam o intimismo da ação de cada uma, para passarem a ser pequenos laboratórios de investigação sobre as práticas. Foi necessário algum pragmatismo, para avançar. A investigadora sugeriu que cada uma pensasse naquilo que considerava mais importante, nas mudanças a efetuar nas suas salas.

2. A mudança: por onde começar?

A investigação realizada impeliu as educadoras à reflexão sobre alguns aspetos que importava mudar nas suas práticas. Começaram a tomar consciência da inconsistência das justificações que apresentavam sobre algumas das suas ações que desenvolviam. Reconheciam que era importante encontrar caminhos para mudar. Todavia, os processos de mudança eram complexos, porque implicavam a tomada de consciência crítica sobre as suas ações, as suas crenças e suas opções. Não se tratava apenas de mudar mas perceber o que mudar, porque mudar e em que sentido mudar.

2.1. Identificação dos aspetos a mudar: o que mudar e porquê mudar

A reflexão colaborativa tinha feito emergir alguns indicadores importantes para a mudança. Cada educadora tinha as suas ideias sobre o que pensava serem as suas necessidades. Uma das ideias presente nos seus discursos era a de não saberem bem o que queriam, mas ao mesmo tempo de terem a certeza, que depois daquele processo de observação sobre a realidade educativa, nada mais voltaria a ser como dantes. A observação das crianças e das colegas foram importantes meios que impeliram as educadoras a mudar e sem terem referentes para a mudança, começaram a agir de forma pouco sustentada.

Quando percebi que o espaço e os materiais não davam respostas positivas ao envolvimento das crianças quis mudar tudo, do dia para a noite, e mais uma vez compreendi que esta grande mudança, tem de ser feita “paulatinamente”, bem pensada e amadurecida, não só por mim, mas também pelas crianças (RMaria, 07/08).

Um dos aspetos que era necessário mudar relacionava-se com a importância de encontrar tempos na rotina diária para observar e para dar respostas aos interesses das crianças. As educadoras pareciam ter-se consciencializado sobre a mais-valia de escutar a criança no desenvolvimento da ação educativa. No entanto, quando começaram a tentar observá-las e ouvi-las surgiram novas inquietações

Entrei na sala da Maria já as crianças tinham saído para o almoço. Sentei-me com ela, para escolhermos algum material. A Maria manifestou-me a angústia que estava a sentir sobre a implementação do DQP: 'Eu não acho difícil...Eu só não sei é como consigo observar tão exaustivamente e dar atenção às 25 crianças que tenho na sala'. Eu respondi: 'Precisas de levar as coisas com calma, a aprendizagem deste processo é lenta, mas vais ver que se compreenderes bem o processo, ele torna-se um elemento importante para a tua ação!' Ela disse-me: 'Sim, mas é complicado, porque também não sei sinceramente como consigo dar resposta a tantos pequenos projetos interessantes que vão emergindo. Como os conseguirei acompanhar a todos? São tantos pequenos grupos que estão a fazer coisas interessantes, mas que precisam de estimulação da minha parte!' Procurei sossegá-la: 'Calma, tu vais conseguir, tens que encontrar na tua rotina tempos para isso. Mas primeiro tens que perceber a pertinência do processo de observação'. Não respondeu, ficou calada, como que a procurar uma resposta para as suas inquietações (NC27-07/08).

Mas era o espaço e os materiais que mais preocupavam as educadoras. As observações e a recolha fotográfica colocaram em destaque a falta de critérios na sua organização, a pobreza das propostas, a falta de sobriedade das paredes. A Laura refere

Com a apresentação da escala de oportunidades educativas a efervescência da mudança apoderou-se de mim e, mais uma vez, a questão da autonomia e liberdade dada à criança, se colocou. Com esta escala, comecei a aperceber-me de algumas lacunas ao nível da organização do espaço e materiais, procurei enriquecer as áreas com material do interesse das crianças de forma a torná-las mais ricas em experiências e aprendizagens (RLaura, 07/08).

O referencial DQP, enquanto gramática de avaliação para a transformação favoreceu a construção de um olhar reflexivo sobre as lentas e graduais conquistas que se iam realizando no âmbito dos processos de desenvolvimento profissional e organizacional e das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009).

As educadoras começaram a trazer a criança para o primeiro plano de análise e ao mesmo tempo a perceberem a importância da recolha de informações interpessoais, culturais e organizacionais, que envolviam toda a situação. Esta análise abrangente era necessária para compreender a criança e a forma como ela vivia no contexto. Como informa Rogoff (2005) “os aspectos intrapessoais, pessoais, cultural-institucionais do evento constituem a actividade, e nenhum aspecto existe ou pode ser estudado de forma isolada dos demais” (p. 57).

Importava, a partir daí, dar sentido à mudança. Era indispensável trazer para primeiro plano alguns aspetos da situação e colocar outros como pano de fundo, simplesmente porque ninguém pode mudar tudo de uma vez. A observação como lente de análise configurava um importante elemento de apoio, uma vez que impeliram as participantes a construírem o foco da mudança. Era o coletivo que tinham que compreender, o que estava em primeiro plano e o que estava mais ao fundo, definindo, assim, os primeiros aspetos a mudar e as razões que conduziam a essa mudança.

2.2. A construção dos planos de ação

Num primeiro momento, todas as educadoras elaboraram o seu plano de ação. Em reflexão, cada uma delas apresentou as suas propostas, justificando as suas opções. Havia propostas comuns mas havia também aspetos particulares. A investigadora procurou situar as educadoras face ao que era comum e ao que era diferente. No final da reflexão emergiram algumas questões, que determinaram os caminhos a seguir, durante a próxima etapa de formação:

Que critérios contemplar na organização do espaço, para que ele se constitua como uma dimensão pedagógica onde se realizam experiências de aprendizagem significativas?

Que estratégias utilizar para dinamizar as áreas curriculares de forma integradora?

Como apreender os interesses das crianças e apoiá-las de forma a potenciar projetos individuais e em grupo?

A partir destas questões definiram-se os objetivos do plano, bem como as ações a desenvolver, conforme se apresenta de seguida:

Objectivos do Plano de Ação:

Centrar a reflexão na importância das dimensões curriculares Integradas da Pedagogia da Infância,

Compreender o espaço enquanto dimensão pedagógica;

Organizar o Espaço, o tempo e os materiais, tendo em conta os critérios da diversidade, variedade;

Proporcionar uma melhor compreensão das conceções subjacentes à organização das OCEPE e torná-las mais intencionais.

(Re)conceitualizar as ideias sobre a elaboração do portfólio.

Ação a desenvolver

Ações temáticas sobre a organização do Espaço

Dinamizar a área da escrita e da matemática (Ação de Formação “A Operacionalização das OCEPE no âmbito da Matemática Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, promovida pela DGIDC – Ministério da Educação

Intervenção através do referencial partilhado

Recolha de dados

Escala das Oportunidades Educativas (Janeiro/Fevereiro 2009)

Escala de Empenhamento do Adulto (Janeiro/2009)

*Reuniões de Reflexão apoiadas sobre a ação desenvolvida e a desenvolver –
Quinzenais*

Este plano aspirava à construção de interações positivas que potenciassem o diálogo e a reflexão entre as educadoras e a investigadora. Considerou-se importante realizar ações de formação específicas sobre o espaço e os materiais, mas também sobre a intencionalidade educativa do currículo em educação de infância (particularmente sobre algumas áreas), tendo como foco central a valorização da competência e participação da criança na ação educativa.

Esperava-se que a utilização dos instrumentos DQP situassem, as educadoras face às conquistas realizadas, impelindo-as, a novas mudanças, tendo em conta o sentido dinâmico do conceito de qualidade. A utilização conjunta, dialogante e crítica do referencial deveria permitir identificar áreas de reflexão que gerassem oportunidades de mudança. A utilização rigorosa da investigação-ação constituía-se assim, como a linha metodológica sustentadora da (trans)formação.

Compreendeu-se, no entanto que a ação deveria alicerçar-se na utilização de uma gramática pedagógica explícita e contextual que apoiasse as educadoras na valorização da competência e participação da criança, mas ao mesmo tempo que respeitasse os ritmos, modos e processos de aprendizagem das educadoras.

2.3. A necessidade de uma gramática pedagógica de diálogo

A imersão na complexidade praxiológica permitiu compreender que a ação pedagógica se apresenta como um espaço onde confluem as ações, as crenças e as teorias (Oliveira-Formosinho, 2007a). Durante o processo de avaliação desvelaram-se as crenças e os valores, analisaram-se as práticas, e por isso, houve necessidade de dialogar com saberes teóricos que apoiassem a reconstrução praxiológica. O papel mediador da formadora/investigadora, neste processo, figurou-se como agenciador, retirando “a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado” (Oliveira-Formosinho, Azevedo, Mateus-Araújo, 2009, p. 83).

A ideia de partida, não era escolher um modelo pedagógico que servisse de *farmacopeia* para a ação a desenvolver. A formadora reconhecia os perigos que as soluções pedagógicas pré-feitas e descontextualizadas podiam constituir no processo de mudança. Uma nota de campo traduzia os seus receios.

Por onde hei de começar a formação pedagógica? Sinto que as educadoras querem aprender como se faz. Querem que eu apresente soluções. Sei que se sentem perdidas, mas não posso ceder à tentação de apresentar os modos de ação das pedagogias participativas sem contextualizar as gramáticas que os sustentam. Tenho que colocar as educadoras a dialogar com alguns pedagogos. Talvez o Dewey seja bom para começar. Temos que refletir sobre os processos democráticos que estão no centro destas pedagogias. Temos que perceber o que quer dizer agência e participação, só depois poderemos compreender algumas formas de as experimentar em contexto educativo (NC2 - 08/09).

A ideia de reconstrução praxiológica não se conformava com a mera aprendizagem de práticas, mas antes como um esforço coletivo de participação. A mediação pedagógica ia apoiando os esforços de todos os parceiros sociais, incluindo os das próprias crianças, nos seus processos de aprendizagem. A comunicação de ideias e a coordenação de esforços em empreendimentos partilhados são aspetos fundamentais no desenvolvimento das pessoas (Rogoff, 2005). Neste processo os participantes foram-se ajustando entre si, revelando atitudes e ideias complementares ou conflitantes, para ampliar as suas perspetivas e darem sentidos aos significados partilhados.

O diálogo com Dewey (1952) permitiu compreender a conceção de escola democrática, enquanto espaço que institui a democracia na vida, uma democracia que deverá ser participada ativamente pela criança, pelas educadoras e pelos pais. Esta concetualização levou as educadoras a refletir sobre as oportunidades que se ofereciam, para que as salas e o jardim-de-infância se constituíssem como *locus* de vivência democrática.

A leitura de um outro texto de Dewey (2002) apontou para o reconhecimento da natureza ativa dos sujeitos, que deve ser compatível com a natureza social e democrática da sociedade. Neste sentido, importava criar uma dinâmica de aprendizagem que valorizasse a ação do sujeito e que respeitasse as suas escolhas e o apoiasse no seu crescimento contínuo, de seguir aprendendo. A ideia de método de ensino centrado na resolução de problemas, onde a descoberta de significados e atividade experiencial fosse valorizada, possibilitou o confronto com as ideias de atividades orientadas. Era necessário oferecer à criança oportunidades de se envolver em atividades da vida quotidiana, onde sentisse que participava e contribuía para uma comunidade de vida cooperativa, que usa e aproveita os instrumentos da cultura como meios de aprendizagem (Bruner, 2000).

No sentido de reorganizar os espaços e os materiais, procedeu-se à leitura de textos e visionamento de vídeos da proposta pedagógica do Modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2007). A roda de aprendizagem, proposta pelo modelo foi um importante contributo para a compreensão das dimensões pedagógicas integradas em educação de infância.

A Ação de Formação *Operacionalização das OCEPE no âmbito da Matemática Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* configurou-se, também como um momento de questionamento e aprendizagem. O contacto com novos livros de texto, com materiais pedagógicos e a descoberta das suas possibilidades, bem como a reconfiguração do espaço, favoreceu a construção de um olhar mais alargado sobre a intervenção pedagógica.

Todos estes fatores conjugados permitiram, às educadoras, iniciar o seu processo de reconstrução pedagógica. A utilização de gramáticas pedagógicas para sustentar os modos de ação, fez emergir a ideia de que a aprendizagem está para além dos conteúdos, realizando-se na interface das dimensões pedagógicas.

3. As primeiras mudanças

Aos poucos, começaram a ser visíveis mudanças no jardim-de-infância. Os espaços assumiram uma nova organização, as interações revelaram uma maior proximidade e uma atitude mais desafiadora da parte das educadoras. Emergiram pequenos projetos, a partir das questões que as crianças formulavam e as atividades propostas pelas educadoras passaram a ser mais abertas, deixando espaço para a participação das crianças. A valorização do trabalho da criança começou a ser visível na documentação que era colocada nas paredes. Os registos de observação que documentavam a ação das crianças, nas diversas áreas, eram mais diversificados e refletiam a expressão da criança.

3.1. O encontro com as pedagogias participativas

O diálogo com as pedagogias participativas levou as educadoras a compreender que existe uma interdependência entre as pessoas e o contexto e que esta influencia os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Durante um ano de formação, aperceberam-se que havia uma conexão entre “[a] acção, [o] pensamento e [a] realização que estimulava a realidade mental da criança em direcção a mundos possíveis” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 25).

Esta tomada de consciência estimulou o grupo a compreender o ambiente educativo como uma composição dinâmica e solidária, que implica a organização de todas as áreas que a compõem. Neste sentido, as educadoras começaram a compreender a importância da organização do espaço, do tempo, das interações, da observação, planificação, avaliação e dos projetos e atividades na coconstrução das aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A importância atribuída ao espaço, enquanto dimensão sustentadora da aprendizagem pela ação, foi tão reveladora que todas as educadoras decidiram reorganizá-lo. A primeira ação foi construir uma planta da sala que respeitasse alguns critérios. Definiram as áreas de interesse em número suficiente para que as crianças tivessem possibilidade de escolher. Procuraram assegurar a visibilidade dos materiais bem como a fluidez entre as áreas e a ampliação das brincadeiras das crianças, acautelando a distância das áreas de maior barulho das de maior concentração. A compreensão que a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2007) depende do uso de materiais naturais, de desperdício, objetos familiares, brinquedos e equipamentos, levou as educadoras a procurar, com as crianças, outras possibilidades.

Entrei na sala da Sónia que estava, em grande grupo, a conversar com as crianças. Sentei-me a observar. Falavam sobre a área da casa e sobre os materiais que elas gostariam de ter lá. A Matilde disse: 'Na minha cozinha há plantas, eu acho que ficavam bonitas aqui na nossa casa!' A Filipa questionou: 'Pois, e depois podíamos tratar delas, não era Sónia?' A Sónia disse-lhes 'Eu acho que essa era uma ideia interessante. Mas temos que ter as plantas? 'Ai, eu vou pedir à minha mãe'. Respondeu prontamente a Matilde. 'É boa ideia, pedir ajuda aos pais. Mas também podíamos pensar em fazer umas sementeiras e umas plantações, o que dizem?' A Matilde disse: 'Ai, eu acho que era boa ideia!' (NC1- 08/09)

A organização do espaço passou a ser uma ação intencional, mas também coletiva. A educadora quis compreender o que as crianças pensavam sobre os espaços e sobre os materiais que poderiam fazer parte do seu quotidiano vivencial. Mas faltava algum material para se poderem criar novas áreas, havendo necessidade de sensibilizar a direção para estes aspetos. A receptividade e vontade de mudar facilitaram todo o processo. Uma nota de campo permite compreender a atitude de compromisso dos responsáveis pela direção,

Na reunião de quinta-feira analisamos as fotografias sobre a organização das salas. A Inês referiu que já tinha etiquetado os seus materiais, que a maioria estava em caixas transparentes, acessíveis às crianças, mas sentia falta de espaço para organizar os materiais da área da arte. Todas as educadoras manifestaram a mesma dificuldade. Então a coordenadora de setor disse: 'Mas se isso é uma necessidade, o colégio tem que a colmatar! Vou falar com a direção e escolhem-se os armários que vocês quiserem'. A irmã continuou: 'Eu sempre vos disse que se tiverem necessidade de materiais é só dizer. Não podemos comprar tudo de uma vez, mas vamos estabelecendo prioridades. Agora adquirem-se esses armários e livros que também fazem falta e para o ano compramos outras coisas, vocês digam' (NC6-08/09).

Transformar o espaço pedagógico num lugar de bem-estar e partilha, onde se experimentam interesses e significados plurais, implicou o compromisso de todos os parceiros na sua construção. A equipa pedagógica parecia compreender a importância do espaço e dos materiais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Aos poucos, as salas foram assumindo uma nova perspectiva pedagógica e as educadoras foram tornando, mais explícitas as suas opções. Como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

o espaço sala ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, isto é, na escolha dos livros de texto. De facto, os materiais pedagógicos são livros de texto que têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender e o bem-estar (p. 29).

As crianças, inicialmente, tinham dificuldade em agir sem o consentimento das educadoras, progressivamente foram sentindo que o espaço estava organizado de forma a possibilitar as suas escolhas e interações.

A educadora Laura estava na área dos jogos com um grupo de crianças. A Lia, veio ter com ela e perguntou-lhe: 'Laura, posso usar aqueles tecidos que estão na caixa, para fazer uma colagem'. A Laura respondeu: 'Querida, todos os materiais da sala são para usar. Podes ir ao armário buscar o que quiseres. Depois, já sabes que deves deixá-los arrumados para que os colegas os possam usar, também'. 'Está bem!' Respondeu a Lia, voltando-se rapidamente. A Laura chamou-a de novo e disse: 'Se precisares de ajuda pede a um colega ou chama por mim, ok?' A criança acenou afirmativamente com a cabeça (NC8 - 08/09).

As possibilidades de interação com espaço e a definição de tempos relacionais, entre a educadora e as crianças abriram portas à participação, ao diálogo e à autonomia. As educadoras começaram a olhar para as brincadeiras das crianças como possibilidades de aprendizagem e foram, a partir delas, desafiando a sua própria forma de conceber a planificação. Uma nota de campo documenta esses processos.

A Francisca tinha trazido um fantoche para a sala. Na área da biblioteca, estavam quatro colegas, todos entusiasmados a contar histórias com o fantoche por trás dos sofás. Uns ouviam enquanto os outros narravam. A Inês observou-os.

No tempo de grande grupo, a educadora abriu espaço para o diálogo: 'Então como correram as brincadeiras, hoje? Eu vi gente muito animada!' A Francisca disse: 'Hoje foi fixe...' Outra criança que tinham estado com ela disse: 'Pois foi, hoje fartamo-nos de inventar histórias, mas era a Graciete (o fantoche) que as contava'.

Depois de alguns relatos, a educadora disse: 'Gostavam de ter fantoches na biblioteca?' Respondeu-lhe o João: 'Eu gostava, depois podíamos inventar mais histórias!'

Várias crianças manifestaram a sua vontade de participar na conversa. Foram dando várias ideias. A Inês escutou-os, percebeu o seu entusiasmo e disse 'Eu tenho um livro que ensina a fazer fantoches'.

'Então traz'. Disseram algumas crianças

'Depois tu lias o livro, para ver como é, e depois fazíamos'. Disse o Ricardo: 'Eu trago o livro, vemos como se faz e os materiais que são necessários e depois vocês decidem' (NC11-08/09).

A observação e a escuta ajudaram as educadoras a ficarem mais despertas para os interesses das crianças, deixando de se preocupar tanto com os conteúdos para se centrar mais nos processos de construção de significados.

O PCI exteriorizava o sentido de mudança, tornando-se mais próximo da realidade das crianças. As educadoras sabiam que as histórias se apresentavam como instrumentos da cultura plenos de possibilidade e capazes de as apoiar no processo de reconstrução que pretendiam realizar. Mas também estavam conscientes das suas limitações. Reconheciam que não podiam agir no vazio e por isso tinham que encontrar alicerces. Justificavam assim as suas opções:

Ao longo do ano letivo 2007-2008 fomos percebendo a necessidade de tornar o Projeto Curricular o mais abrangente possível, de modo a promover a autonomia, criatividade e liberdade de escolha da criança.

Consideramos que um projeto com estas características será um forte propulsor ao surgimento de novos projetos que possam emergir a partir dos interesses das crianças.

Sendo a literatura um veículo para o despertar de experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, a partir do qual a criança tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer a sua própria experiência de vida, considerámos importante abrir alas à imaginação e à criatividade e descobrir o que se esconde por detrás de cada história.

Desta forma surgiu o Projecto Curricular de Instituição para o ano letivo 2008/2009, intitulado “Um Mergulho no Caldeirão da Imaginação” (PCI-08/09)

A forma como se iria operacionalizar o projeto encontra-se documentada na figura 4.

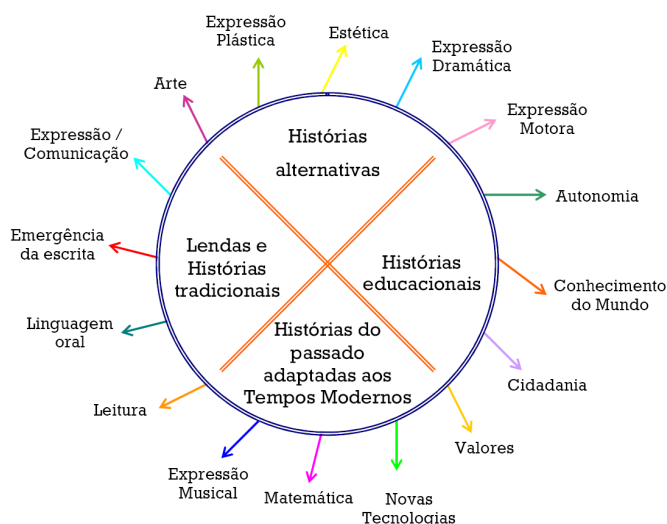


Figura 4 – Esquema dos conteúdos do PCI 2008-2009

Apesar de se evidenciarem uma conceção pedagógica mais reconheciam a dificuldade de operacionalizar o currículo, no sentido de desenvolver atividades e projetos coconstruídos por crianças e adultos. Ainda não era clara a intencionalidade pedagógica em todas as dimensões. Essa dificuldade comprova-se pela análise da escala de

empenhamento do adulto que, apesar de demonstrar uma subida global de +0,9 em todas as subescalas, ainda não revelava uma entrada no nível médio da qualidade indicado por Laevers (1994), nas subescalas da autonomia e da *estimulação*, como se especifica na tabela 5.

Tabela 5 – Médias globais da escala de empenhamento do adulto: 2º Momento

Dimensões	Média
Sensibilidade	4.06
Estimulação	3.4
Autonomia	3.4

A leitura dos dados da escala do empenhamento do adulto demonstra as conquistas realizadas, depois de algum tempo de formação em contexto. Importa, contudo, referir que apenas três das educadoras deram continuidade ao trabalho anterior. A educadora Lia entrou de novo para a instituição, estando por isso a contactar com o projeto pela primeira vez.

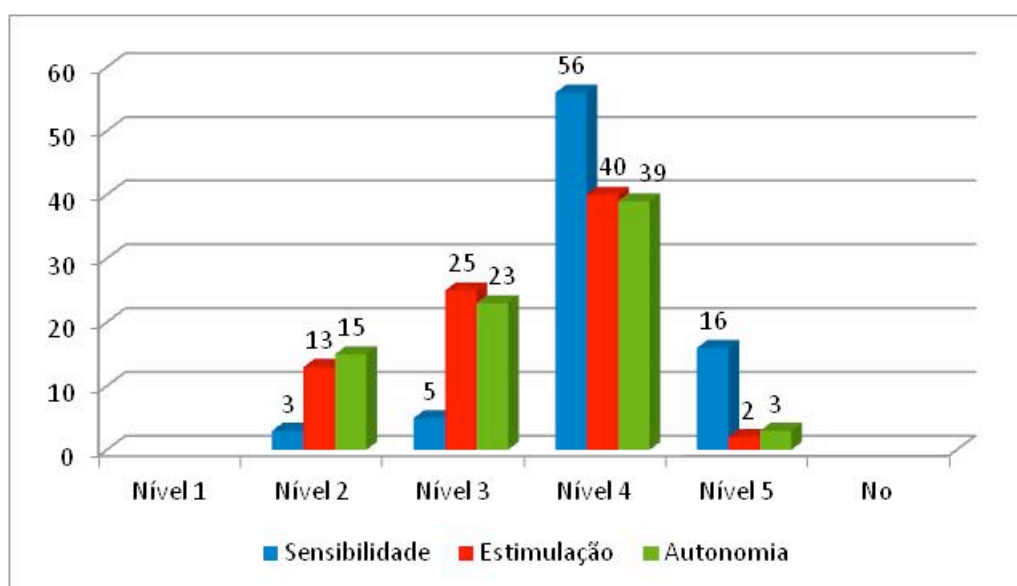


Gráfico III – Análise global da escala de empenhamento do adulto: 2º Momento

A análise do gráfico III revela níveis de pontuação entre o 2 e o 5, tendo deixado de se observar falta de estimulação, nas quatro salas. Continuava a verificar-se maior pontuação (+0,7) na sensibilidade, relativamente à estimulação e autonomia, observando-se, nessa subescala valores acima dos 4 pontos. As subescalas da estimulação e autonomia revelam um aumento dos valores, ficando apenas a 0.1 da entrada no nível médio da qualidade. No entanto, os dados referentes às três educadoras

que deram continuidade ao projeto revelam pontuações iguais ou superiores ao nível médio da qualidade (3.5).

Descentrar a ação da tutela do adulto, para entrar nos pensamentos da criança, apresentava-se como um processo delicado. Percebia-se a preocupação em questionar as crianças, mas nem sempre se conseguia um questionamento aberto que as encaminhasse para a resolução dos problemas e para formas de pensamento mais complexas. As educadoras tinham ainda dificuldade em reconstruir o ponto de vista da criança. Começaram, todavia, a aparecer um ou outro exemplo de estimulação apropriada e, sobretudo, o reconhecimento das possibilidades que eram fomentadas a partir da discussão colaborativa, quer na emergência de projetos, quer no envolvimento da criança.

3.2. Primeiras evidências de respeito pela voz da criança

Tendo em conta as pequenas mudanças que se operaram, em todas as salas, ao nível das dimensões pedagógicas, a voz da criança começou a assumir um papel mais preponderante no modo pedagógico das educadoras. As crianças passaram a ter tempo para partilhar os seus desejos as suas angústias e os seus saberes. As educadoras e os colegas passaram a escutá-las e a encontrar formas de ampliar/resolver os seus questionamentos ou apaziguar as suas inquietudes, como documenta o registo de uma educadora.

Ao acompanhar o Zé Pedro no trabalho que estava a fazer ele disse-me: 'Olha Sónia, eu quase não tenho dormido'.

'Ai não?! Então porquê?' Questionou a educadora.

'Não quero adormecer, porque senão sonho com monstros. Tenho a cabeça cheia dessas ideias e depois sonho com isso'.

'Mas aconteceu alguma coisa para tu sonhares com monstros?'

'Sim, vi um filme de terror e imagens de fantasmas no computador, com um amigo do pai, e agora sonho sempre com isso'...

Perguntei-lhe se queria apenas a minha ajuda, ou se precisava da ajuda dos seus colegas. Quis partilhar com os colegas.

Nesse mesmo dia, no momento de grande grupo, disse ao grupo que o Zé Pedro queria partilhar uma coisa que o inquietava. E ele contou ao grupo.

Os colegas começaram, também, a partilhar os seus medos, mas isso não parecia estar a acalmar o Zé Pedro. Dei tempo às crianças para expressarem as suas ideias. Estavam todas interessadas na conversa. Cada criança partilhava a sua experiência e havia respeito, entre elas. Passado algum tempo, questionei o grupo: 'Alguém tem alguma ideia para ajudar o Zé Pedro?'

'Temos que lhe explicar que os monstros não existem': disse o Miguel. Mas o Zé Pedro respondeu: 'Eu sei que não existem, mas eu estou sempre a pensar neles!'

'Então tens que pensar em coisas boas': sugeriu a Rita

'Zé Pedro acredita nas coisas boas e esquece as más, percebes?': referiu a Marta.

‘Eu penso que essa é uma boa ideia. Questionei: ‘Mas o que sugerem para que o Zé Pedro pense em coisas boas e não em más?’

‘Podemos arranjar um espaço, para as coisas boas e outro para as coisas más

‘Pois como uma caixa...’: contribuiu o Francisco.

‘Era uma grande ideia: disse a Marta.

Durante toda a semana o grupo andou envolvido a pintar uma caixa para as coisas más e outra para as coisas boas. Cada criança fez o desenho de uma coisa boa, e colocou-o dentro da caixa das coisas boas e o Zé Pedro, desenhou os monstros e colocou-os na caixa das coisas más (outras crianças também quiseram colocar desenhos de coisas más na caixa). Depois decidiram fechar essa caixa no armário da sala. O Zé Pedro levou a caixa das coisas boas para casa. Falei com a mãe dele e contei-lhe o que estava a acontecer. No dia seguinte, a mãe disse que ele tinha dormido melhor. O Zé Pedro contou aos colegas que, todas as noites, a mãe se sentava com ele na cama e lhe contava uma história, a partir de uma das imagens que os colegas tinham desenhado. Passado alguns dias o Zé Pedro trouxe a caixa das coisas boas para a sala, caso outro menino precisasse (PESónia, 20/01/2009 a 04/02/2009)

A pedagogia da escuta estimulou o grupo a acolher um colega, a criar laços entre si, a descobrir que a sua presença no mundo não se faz no isolamento, mas no contacto com os outros, com o local que ambos habitam e com outros locais que os estimulam a tornarem-se pessoas (Freire, 1981a). Ser com os outros é uma responsabilidade ética que começou a ser vivida no tempo de escuta, de partilha, na construção da identidade individual e no sentido da pertença, estimulando a criação de relações de solidariedade e de compromisso.

Mas como sugerem Pinazza e Kishimoto (2008), “privilegiar a voz da criança requer uma metodologia de pesquisa que contemple as múltiplas manifestações do mundo infantil” (p.7), um processo conseguido, pela observação intencionalizada que a investigadora e as educadoras realizaram colaborativamente. Os primeiros dados recolhidos da *ficha das oportunidades educativas* fizeram despertar as educadoras para a condição da criança enquanto ouvinte e executante. Neste segundo momento, as educadoras quiseram perceber a voz das crianças, a forma como elas olham e pensam a realidade que as envolve. A análise dos dados da ficha das oportunidades educativas revela essa focagem. No final do processo, coligiram-se as 176 observações realizadas a 44 crianças (n=11crs*4 salas). Tal como no primeiro momento os dados foram analisados e colocados em tabelas, uma por cada sala e uma com os valores globais do jardim de Infância. Depois de organizados estes dados, foram submetidos a uma análise no seio do grupo.

Os dados revelam que as educadoras passaram a conceder maior iniciativa às crianças, observando-se na análise da zona da iniciativa da criança, uma média global de 3,6, o ganho de 1 ponto em relação ao primeiro momento. Os níveis de distribuição apontavam para a prevalência de momentos de acesso livre às áreas de trabalho. Assim,

o nível 1 corresponde a 2% das observações (4 obs.), o nível 2, 2% (4 obs.), apresentando os níveis 3 e 4 uma maior preponderância, com 31% o nível três (53 obs.) e, 65% o nível quatro (115 obs). As modificações efetuadas no espaço e o alargamento das possibilidades de escolha das crianças influenciaram os resultados.

A conjugação destes fatores produziu mudanças significativas nas possibilidades de escolha, no tipo de experiência de aprendizagem, na exploração de materiais novos e diversificados, na interação entre os pares e a criança e os adultos. Como demonstra no gráfico IV os dados obtidos, sobre o envolvimento da criança, revelam que o nível 4 passa a dominar a maior percentagem de observações, atingindo os 36,4%, seguido do nível 3 com uma percentagem de 32,9% das observações. O nível 5 apresenta, neste segundo momento, um nível de incidência mais elevado do que anteriormente, observando 17,6% de ocorrências.

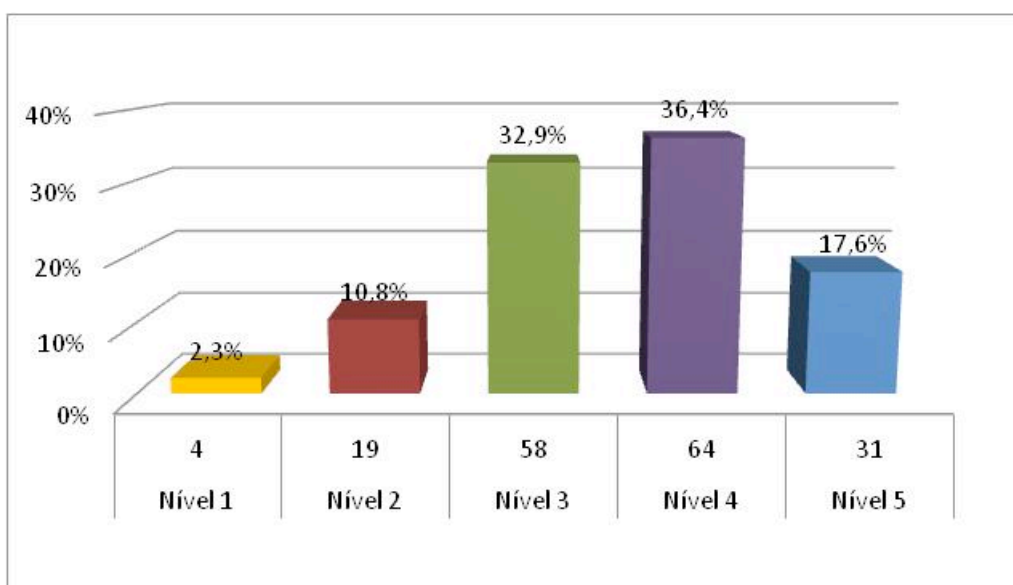


Gráfico IV – Níveis de envolvimento da criança: 2º momento

Os níveis 1 e 2 passaram a ser os menos observados, registrando-se uma incidência de 2,3% no nível 1 e 10,8% no nível 2. Verifica-se uma mudança substancial no envolvimento da criança. O somatório entre os dois níveis superiores da escala (4 e 5) apresentam uma percentagem de ocorrências de 54%, enquanto os níveis intermédio e inferiores (1, 2 e 3) apresentam uma incidência de 46%. Isto quer dizer, que as crianças revelam maior interesse na realização das experiências de aprendizagem, elevada persistência na resolução dos problemas, níveis superiores de complexidade e criatividade, demonstrando confiança na realização do seu trabalho. O nível global do envolvimento apresenta, neste segundo momento, a média de 3,6 o que revela um ganho

de +0,5 relativamente ao momento inicial. Estes resultados aproximam-se dos estudos desenvolvidos por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira-Formosinho (2002a), Oliveira-Formosinho e Araujo (2004), Craveiro (2006) e Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, (2009), que apontam para a melhoria do envolvimento a partir da transformação realizada ao nível do espaço pedagógico e do enriquecimento dos materiais, da organização de uma rotina diária flexível e estável, da construção de interações humanizantes, da coconstrução de projetos que favorecem a liberdade a agência e a cooperação.

Como sugerem Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) a formação em contexto estimula o envolvimento das educadoras nos processos de transformação, apoiados pelo formador, num envolvimento colaborativo que permite a reconstrução do contexto, ao nível das diferentes dimensões pedagógicas e que, por sua vez, potencia o envolvimento das crianças. Nesta interdependência “cria-se uma simbiose de envolvimento que produz o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças” (p. 93).

Da análise da ficha das oportunidades educativas emerge, ainda a diversidade de experiências de aprendizagem realizadas. Observa-se uma preponderância no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (27%), seguido da expressão motora (24%) e o conhecimento do mundo (22%). Os domínios da matemática (15%), da expressão dramática (13%), da expressão plástica (18%) apresentam equidade distributiva. As áreas da expressão e comunicação, excetuando a expressão musical que continua a observar uma fraca incidência (2%), ganharam intencionalidade depois da formação realizada. As educadoras começaram a perceberem como é que as crianças constroem o seu pensamento nestes domínios, encontrando, no seu quotidiano vivencial, oportunidades de laçar desafios e de se envolverem em projetos de pesquisa coconstruídos.

Os espaços de comunicação criados favoreceram a narrativa, enquanto modo de pensamento. Como sugere a Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) as experiências de aprendizagem refletidas potenciam a construção de significados e impulsionam a criatividade. As crianças “enquanto narram o aprender descobrem processos de realização e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e nessas realizações” (p. 110).

As interações estabelecidas realçam a relação de reciprocidade. Os dados evidenciam a existência de espaços e tempos de interação entre a criança e os seus pares, a criança e o adulto, a criança e o grupo de colegas, mas também da criança consigo própria. *Ser e pertencer* passou a significar respeito pela diversidade. Cada

criança envolvia-se nos seus trabalhos, sozinha, com outros colegas ou solicitando o apoio da educadora. Mas havia, também, momentos de partilha dos significados construídos, de confronto de ideias, de troca de saberes. Os adultos revelavam um modo diferente de estar, embora como se observou anteriormente, tivessem ainda dificuldade em valorizar toda a competência da criança. Progressivamente iam encontrando formas mais abertas de dialogar com a criança, de a desafiar, mas sobretudo de a apoiar na realização dos seus trabalhos. O registo de uma das educadoras documenta este esforço inicial.

As estagiárias trouxeram um jogo de palavras e imagens para a área da escrita. Durante a tarde, um grupo de crianças andou entusiasmada com a descoberta das palavras. Eu fui acompanhando, sem interferir. Uma das figuras, levou uma das crianças a dizer:

- Sa-po.

- Não pode ser sapo - diz outra criança - porque esta é a letra de Rodrigo. RRRR.

Continuaram a conversar e outra criança disse:

'Se calhar aqui diz rã'. Continuei a observar, registando o que iam dizendo. Outra criança referiu:

'Pois deve ser rã, porque é a mulher do sapo...'

'Não é nada': atalhou logo outra criança. Senti necessidade de me aproximar.

'Então, estão a conversar sobre o quê?' Questionei.

'Lúcia, isto é uma rã ou é um sapo?'

'Aqui diz rã': respondi

'Então qual é a diferença entre os sapos e as rãs, parecem todos iguais?'

'Podemos conversar melhor sobre o assunto, agora em grande grupo, o que acham?'

O grupo de crianças explicou as suas dúvidas aos colegas. Ficaram entusiasmadas e fizeram alguns comentários:

'Os sapos e as rãs são diferentes, mas nascem dos ovos.'

'O sapo tem olhos maiores que a rã.'

'Eu já vi uma rã no rio da minha aldeia e tem as pernas mais magrinhas.'

'A pele do sapo é mais rija.'

'Os sapos são os maridos das rãs.'

'Os sapos que têm os olhos vermelhos são venenosos.'

A partir deste entusiasmo, percebi que poderíamos desenvolver um projeto. Então questionei

'Afinal o que gostavam de saber?' Surgiram algumas questões:

Quais são as diferenças entre os sapos e as rãs?

Onde vivem os sapos? E as rãs?

Os sapos têm filhos?

Os sapos põem os ovos nas terras ou em água?

Como e onde podemos descobrir?

Podemos pedir aos pais.

Podemos, ver na internet, e nos livros.

Será que conseguimos arranjar um sapo e uma rã de verdade?

Durante um mês andámos envolvidos na descoberta do mundo das rãs e dos sapos. Aprendemos com os livros, na internet recolhemos imagens, os pais colaboraram na pesquisa. Tínhamos tarefas distribuídas. Quando descobrimos algo novo, registávamos graficamente o que sabíamos. No final do dia partilhávamos as nossas descobertas. Não foi fácil gerir o meu apoio a tantas crianças. Tivemos que encontrar uma forma diferente de trabalhar, dividimos

tarefas, gerimos o tempo... Fui levando algum material diferente, como a "lengalenga do sapo", "a história da rã". Ouvimos os sons dos sapos e das rãs e descobrimos uma canção do Paul McCartney com sapos "We all Stand Together". No final inventaram uma história.

Nunca tinha visto o grupo tão entusiasmado, tão envolvido e com tanta vontade de aprender. A maior descoberta foi a minha, procurei escutar, estar disponível e não antecipar... A partir deste momento sei que não voltarei a ser a mesma educadora (PELúcia, 08/09).

Este longo processo de aprendizagem, construído em companhia, levou a educadora a perceber a importância do tempo e dos materiais, nas descobertas a realizar. Enquanto "colecionadora de artefactos" a educadora procurou encontrar tempos para observar e escutar as crianças mas também para apoiar e estimular (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). As crianças enquanto *agentes*, conjuntamente com os adultos, foram tecendo saberes sobre aquilo que para elas era considerado como conhecimento relevante.

3.3. O questionamento individual e grupal sobre práxis

A formação em contexto favoreceu o encontro entre as educadoras e a coordenadora de setor. Todas assumiram o mesmo compromisso e foram trabalhando colaborativamente para a reconstrução da *práxis*. A equipa esforçou-se por aprofundar a compreensão sobre o currículo e a forma como as crianças constroem o conhecimento, bem como os meios a proporcionar em contexto para que elas aprendam em liberdade e confiança.

O clima *dialogante* favoreceu a partilha de ideias, a troca de informação, conduzindo do mesmo modo à introspeção sobre os modos individuais de realização. Narrar as experiências vividas é uma forma de tornar presente as dúvidas e de pensar sobre novas possibilidades de ação. Contudo, algumas educadoras situavam-se numa posição de ouvintes. Contribuíam com os seus relatos, mas não de forma espontânea, esperavam sempre que alguém as convidasse a partilhar. Esta situação evidenciava, ainda, a falta de cumplicidade construída entre todos os elementos da equipa. Entre as educadoras foram sendo criadas parcerias. Era frequente ver solicitações de umas para as outras, agendando encontros a pares para discutirem aspetos que emergiam das suas práticas.

O grupo compreendia que não estava sozinho na caminhada, cada uma delas representava um elemento de apoio, mas a presença da formadora/investigadora, configurou-se como um elo de ligação, uma presença que estimulava o pensamento e a inovação na ação e que as ajudava a gerir os conflitos. Mas não havia um sentimento de *nós*, as conquistas eram, ainda, assumidas na primeira pessoa do singular.

Foram sobretudo os instrumentos de diálogo e de investigação que estimularam as perplexidades mais inesperadas e incitaram as reflexões mais profundas. A compreensão de que as crianças são aprendizes ativas, que constroem formas complexas de pensamento e ações, levou as educadoras a situarem-se também elas, numa perspetiva de aprendizes ativas que necessitam de aprofundar o conhecimento sobre as crianças como meio de garantir a melhor forma de as apoiar.

Havia ainda conquistas por realizar evidenciando-se mesmo, algumas mudanças *cosméticas*, efetuadas a partir do modelo observado, sem que daí resultasse, nenhuma mudança conceptual. Reconhece-se assim, a pedagogia da transformação como uma pedagogia de lentidão que requer tempo para que os significados façam sentido para cada uma das participantes (Oliveira-Formosinho, 2009c).

4. A formação nos anos seguintes: um processo espiralado

O processo de intervenção decorreu durante mais dois anos letivos. A panificação da intervenção era realizada a partir da avaliação que emergia dos dados recolhidos. Apesar de se partir das questões levantadas na avaliação, a investigação sobre as temáticas anteriores continuava a ser explorada, numa dinâmica espiralada, que ajudava as educadoras a aprofundar os significados sobre a realidade em construção.

No ano letivo de 2009-2010 a equipa centrou a análise nas pedagogias participativas e nos princípios que sustentam a valorização da agência da criança. Nesse sentido agendou-se uma visita ao jardim de infância da Carvalhosa, cuja ação se sustentava na Pedagogia-em-Participação desenvolvida pela Associação Criança. Essa visita gerou interessantes reflexões que levaram as educadoras a ressituar o seu olhar sobre a forma como organizavam o espaço e a rotina diária nas suas salas.

As reflexões temáticas, utilizando como estratégia formativa a leitura partilhada de textos, fizeram emergir alguns questionamentos acerca da forma como estava a ser valorizada a ação da criança, bem como a forma como as educadoras as estimulavam e lhes concediam autonomia. Assim, consideraram necessário reconfigurar a rotina diária de modo a que ela assegurasse o respeito pelos diferentes ritmos da criança e que valorizasse os tempos de diálogo e partilha, de iniciativa, de ação e de reflexão, mas que ao mesmo tempo lhes permitisse observar e escutar as crianças no dia a dia.

Cada educadora, sua sala, procurou organizar uma rotina diária sustentada nestes aspetos. Numa fase inicial focalizou-se o estudo da rotina diária no modelo curricular HighScope. Visionaram-se filmes, leram-se textos e analisaram-se sequências temporais.

Contudo, este revelou-se como um processo angustiante uma vez que persistiam as linhas de ação academizantes, que acentuavam o poder das educadoras face às crianças. As reflexões grupais iam ajudando a desocultar alguns aspetos. A intencionalidade pedagógica do espaço e do tempo constituiu-se como uma conquista progressiva que necessitava de um olhar holístico sobre todas as dimensões pedagógicas. No ano seguinte, com o apoio do livro “O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, 2011b) as educadoras começaram a pensar nos eixos pedagógicos, nos quais deveriam sustentar a sua ação. Em cada dia surgiam novas interrogações e com elas novas tomadas de consciência. O confronto e o aprofundamento das ideias, bem como o esforço de cada educadora em equacionar o seu papel nos distintos momentos do dia, levou-as a criar uma rotina diária que passou a incluir “os propósitos, as múltiplas aprendizagens, a cognição e a emoção, as linguagens plurais e as diferentes culturas” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72).

A avaliação do ano letivo de 2009-2010 revelou as fragilidades interacionais do grupo de educadoras entre si e, com os pais. Nesse sentido, o plano de intervenção para o ano subsequente centrou-se nas interações entre os adultos tendo em conta a comunidade de aprendizagem que se pretendia construir.

Foram desenvolvidas algumas reflexões sobre o sentido de cooperação e os princípios éticos inerentes às comunidades de aprendizagem. As educadoras foram redimensionando o seu sentido de pertença no grupo, compreendendo que teriam de se esforçar por respeitar a diferença de ideias e a polifonia dos ritmos existentes.

As relações com os pais foram, também, tema de debate. Tornava-se necessário reconcetualizar as imagens que as educadoras tinham sobre os pais para que os pudessem acolher de forma mais aberta e os perspetivassem como parceiros de jornada na educação das crianças.

Estes aspetos necessitavam ainda de uma profunda tomada de consciência individual e do apoio da formadora no sentido de ajudar a equipa a construir consensos e a tornar a vivência do grupo numa experiência humanizante. Estas ações continuaram a merecer atenção nos anos seguintes (que não estão documentados neste estudo).

Além destes aspetos e tendo em conta as necessidades enunciadas pelas educadoras, foram ainda organizados *workshops* sobre as atividades musicais e as ciências no jardim de infância, realizados com a colaboração de alguns formadores externos

O processo construído foi lento e gradual, levando as educadoras a reconstruir quotidianamente o seu conhecimento praxiológico.

Capítulo VI

AVALIAÇÃO DO CONTEXTO NO MOMENTO FINAL

Nota introdutória

Neste ponto apresentam-se os dados que emergiram dos diferentes instrumentos utilizados e que permitem compreender a mudança praxiológica realizada no contexto em estudo. Os dados serão apresentados a partir de uma estrutura categorial, sustentada nas dimensões da pedagogia da infância. Ao longo do processo de apresentação e interpretação procuraremos estabelecer diálogo com os estudos explicitados no Capítulo I, como meio de validar as interpretações realizadas. As gramáticas pedagógicas propostas por Dewey e Bruner, pela Associação Criança e pelo Modelo Curricular HighScope, serão utilizadas como lentes de análise dos processos de construção da pedagogia participativa que se aspirava. Por último, analisa-se o impacto da formação em contexto, na transformação praxiológica e na construção de uma comunidade de práticas.

1. As dimensões curriculares integradas

A análise das dimensões curriculares permite compreender as opções pedagógicas assumidas pelas educadoras no momento final. Neste sentido, procuraremos salientar a forma como as educadoras passaram a organizar o espaço, os materiais e o tempo, o modo como escutavam e interagiam com a criança, no sentido de promover a participação guiada, a relevância que atribuíram à observação e à documentação como meio de garantir a presença da cultura das crianças e, o desenvolvimento de atividades e projetos como experiência colaborativa da criança. A interpretação dos dados procurará aceder à forma como as educadoras se empenharam por construir um quotidiano com intencionalidade educativa.

1.1. O espaço e os materiais

Como se referiu anteriormente, algumas das sessões de formação foram dedicadas à organização do espaço e dos materiais. No início de cada ano letivo os registos fotográficos das diversas áreas da sala, a planta, ou outro tipo de documento recolhido por cada uma das educadoras, eram analisados em reflexão e submetido ao escrutínio do grupo. A necessidade de definir as intencionalidades e de compreender a importância do espaço, enquanto dimensão pedagógica, levou-nos a realizar uma visita à *Sala da Carvalho*⁹⁶. Os diálogos e a explicitação da educadora responsável pela sala, representaram um momento de viragem substancial na forma como as educadoras passaram a interpretar esta dimensão. Algumas das reflexões realizadas pelas educadoras revelam essa tomada de consciência.

Quando olhei a sala da Filipa, a partir da porta...pensei “que espaço tão pequeno!”. Depois de entrar a luz, o ambiente e a forma como ela nos ia explicando as intencionalidades que tinha definido para aquela organização, levaram-me a perceber uma outra dimensão daquele espaço. Tudo estava pensado para acolher as crianças, para lhe dar bem-estar, para lhe proporcionar experiências de aprendizagem integradas, para as ajudar a construir autonomia, responsabilidade e cooperação. Não esqueço a manta, com a qual as crianças se poderiam cobrir na biblioteca e ler confortavelmente, enquanto ouviam o vento ou a chuva. Gostei da ampliação que ela fazia do seu espaço utilizando o exterior. Mas foi, sobretudo, a diversidade e a marca cultural dos materiais que me chamaram à atenção. (...) Quando saí da sala o espaço parecia-me muito maior (RInês 28/09/09).

Depois da visita [à sala da Filipa] consegui perceber alguns dos aspetos sobre os quais tínhamos refletido. Apesar da organização do espaço ser uma das minhas preocupações, ainda não conseguia justificar nem compreender as mudanças que iria efetuar. Quando ouvi as explicações da Filipa sobre as suas opções, fez-se luz! Compreendi o que é que a Cristina queria dizer com eticidade e estética do espaço. Consegui perceber o que era flexibilidade, fluidez entre as áreas. Percebi o texto que dizia que os materiais eram livros de texto na educação para a diversidade. Os livros sobre diferentes culturas, as bonecas de diferentes raças, o vestuário do faz-de-conta de diversos povos, os utensílios reais. Na área da expressão plástica as diferentes possibilidades de combinação...a diversidade de materiais, nas construções as múltiplas integrações, o espaço da cidade (os sinais de trânsito...os blocos grandes) o espaço da selva (os animais). Não vi as crianças a interagirem no espaço e, essa foi para mim, uma das lacunas da visita, mas percebi que uma organização assim só pode existir com uma dinâmica internacional bem definida e aceite por todos (RMaria, 28/09/09).

Os dados recolhidos, no momento final (ano 2010/2011), revelam que o espaço passou a ser compreendido, pedagogicamente, como um lugar de habitar, onde crianças e adultos compartilham, cooperam, experimentam, realizam atividades experienciais e

⁹⁶ Para um melhor entendimento sobre a organização do espaço e do tempo desta sala ver Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a e 2011b).

interacionais, enlaçando a dimensão social, cognitiva, comunicacional, emocional e motora. Esta ideia ficou expressa nos discursos das educadoras que emergiram no *focus group* (FG/EM-2011).

O que eu penso é que o espaço ganhou outra amplitude. Não o pensamos apenas para ser usado ou para passar tempo nele. O espaço tem que favorecer o encontro. Não era isso que dizia o texto⁹⁷ que lemos? (FG/EM-2011-Sônia).

Pois, eu também concordo que o espaço tem que estar organizado de forma a potenciar experiências de aprendizagem ricas. E, claro, juntamente com uma rotina diária coerente e bem pensada, permitir que as crianças realizem experiências de aprendizagem integradoras (FG/EM-2011-Lia).

Penso que houve três aspetos fundamentais que me ajudaram a perceber como as crianças interagem no espaço e com os materiais: a primeira foi o dedicar tempo a observá-las e a escutá-las. [...] Percebi que elas podem ir mais longe se tiverem outras possibilidades, outros materiais; a segunda foi ter-me dado conta que o material que eu disponibilizava cumpria os meus objetivos enquanto educadora, mas não servia o trabalho das crianças, a criação [...] porque, anteriormente, até havia algum material que era utilizado numa determinada atividade que eu propunha, mas depois esse material era guardado no armário e a criança não tinha poder para ir o buscar. Só o voltaria a utilizar se eu quisesse. Descobri que os materiais precisam de ser explorados nas suas múltiplas possibilidades e bem escolhidos, porque eles passam mensagens e nisso eu nunca tinha pensado; [...] a terceira é a importância de dialogar com as colegas, ver outras possibilidades, partilhar as nossas opções o que me levou a questionar e a tomar decisões mais sustentadas (FG/EM-2011-Maria).

Eu agora sinto-me muito melhor na minha sala e sinto-me mais presente. Compreendi que a minha ação se desenvolve em todo o espaço [...] porque dantes a minha presença situava-se quase sempre junto das mesas para o desenvolvimento de atividades de expressão plásticas [...] Não sinto que tenho que apoiar as crianças...é muito mais que isso é viver naquele espaço com elas, partilhar os seus interesses, descobri-los e incentivá-las. Fartei-me de trazer coisas minhas de que gostava muito. Pedi-lhe que trouxessem coisas delas...e cruzamos as nossas vivências. Agora sinto que este espaço é um pouco de mim mas também um pouco de cada uma das crianças (FG/EM-2011-Inês)

As diferentes salas de atividade apresentavam, no momento final, disposições distintas, mas percebia-se que tinham sido todas intencionalmente organizadas, expressando a ideia de que as opções das educadoras estiveram relacionadas “com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 13).

As áreas passaram a ser organizadas de acordo com critérios bem definidos, de visibilidade, flexibilidade, fluidez e oportunidade. A sala deixou de ter uma organização fixa, havendo possibilidades de alteração para recriar novas situações de aprendizagem. Também os materiais foram renovados, no sentido de potenciar o jogo educativo. Passaram a estar visíveis, etiquetados, disponíveis e acessíveis. O mobiliário era o

⁹⁷ A educadora referia-se ao texto Gandini, L. (2008). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, As Cem linguagens da Criança (pp 145-158). São Paulo Artmed.

mesmo mas a organização era mais estética. As áreas de trabalho foram intencionalizadas, havia uma área para a escrita; uma área para as experiências científicas; ampliou-se a área das construções; existia uma maior diversidade e quantidade de materiais para a expressão plástica; a área da biblioteca passou a estar colocada numa posição central, para cumprir as suas múltiplas funções, de leitura e de requisição de livros para apoiar o trabalho nas outras áreas; os livros estavam organizados por categorias e a sua diversidade e qualidade era muito maior. Havia livros de histórias, diversas enciclopédias temáticas (de animais, de espaços geográficos, de raças e culturas, de plantas, de experiências científicas), havia revistas e jornais diversificados; podiam ser consultados dicionários, só de palavras ou de palavras e de imagens. A área do faz de conta assumiu uma nova dimensão, a casa das bonecas, parecia um lugar de habitar. Era acolhedor, cruzando as memórias com as histórias de todos os que estavam naquele espaço. Havia materiais diversificados, quase todos de tamanho real, uns mais antigos, outros mais atuais. As fotografias das crianças expostas nas paredes, asseguravam a sua pertença naquele espaço. As educadoras introduziram novas peças de vestuário que permitiam recriar tanto situações do quotidiano, como do imaginário. Foi introduzida uma pequena mediateca, com um computador com jogos diversos, máquinas de escrever, um gravador áudio com fones onde as crianças podiam escutar histórias ou músicas. Todos estes materiais passaram a fazer parte do dia a dia das crianças, ampliando o leque de experiências de aprendizagem que eram oferecidas. Uma nota de campo da investigadora documenta esta nova realidade.

Entreí na sala da Inês que, como de costume, tinha a porta aberta. Ela estava sentada com um grupo de crianças que estavam a fazer uma das experiências que vinha numa das enciclopédias de Ciências da Natureza. Tinham combinado, antecipadamente, como iriam fazer e de que materiais iriam necessitar. Uma espécie de agenda encontrava-se afixada na parede. Nela constavam o título das experiências, o grupo que as queria realizar, a data de realização e os recursos que precisavam. Todos sabiam que era preciso agendar para que a Inês os pudesse apoiar. Na área da escrita estavam duas crianças, escreviam nomes e palavras que retiravam de um arquivo que associava a palavra à imagem. Uma delas dizia que estava a escrever uma carta para mãe. Outras crianças estavam na mediateca, umas faziam jogos de computadores, outra, deitada de barriga para baixo, escutava uma história. Na área das construções construía-se uma cidade e a azáfama era grande, rapazes e raparigas partilhavam o mesmo interesse. Iam registando a evolução com máquina fotográfica, a Luís (auxiliar) apoiava. Perguntei porque estavam a tirar fotos. Responderam “para ficar na fotografia esta cidade, depois estrampalhamos tudo para arrumar e já sabemos como era!”. Na casa das bonecas, próxima das construções recriava-se um dia em família. O pai de chapéu na cabeça, colocava na parte de trás do carro (quatro cadeiras colocadas duas a duas em série) a filha que ia levar à escola. A mãe ia ao cabeleireiro e depois para o hospital, mas levava já a bata de médica vestida. Na área da expressão plástica as crianças faziam diversos tipos de atividades, duas no cavalete pintavam, onde havia catálogos de reproduções de Pintores famosos. Uma das crianças

procurava recriar uma destas imagens. Outras, numa mesa faziam colagens. Lentavam-se de vez em quando para ir buscar outros materiais. Estavam todos disponíveis e acessíveis. Outras crianças desenhavam. Percebíamos o movimento e envolvimento da maioria das crianças, mas não havia barulho perturbador (NC6-10/11).

O espaço passou a ser pensado para que as crianças se sentissem bem e construíssem vivências partilhadas. Os adultos⁹⁸ eram elementos do grupo que se encontravam disponíveis para apoiar pequenos grupos de crianças, auxiliados por uma organização espacial onde se recriava a autonomia e a responsabilidade de todos.

O cuidado com o espaço, a importância dada à diversificação e à qualidade dos materiais, passaram a ser necessidades de toda a instituição. A coordenadora de setor documenta essas necessidades da seguinte forma.

A instituição compreende a necessidade de ter bons materiais. Desde que nos envolvemos neste projeto que temos vindo a melhorar todas as salas. Claro, que não podemos fazer tudo de uma vez, mas vamos fazendo. As educadoras vão dizendo o que faz falta e nós, de acordo com as prioridades delas, tentamos comprar. Por exemplo, elas precisavam de uma armário para os materiais de expressão plástica e nós mandamos fazer de acordo com aquilo que elas querem. Falámos numa reunião da importância de existir um computador em cada sala, elas tentaram arranjar junto dos pais, mas depois nós achamos que a instituição deveria apostar nisso e compramos um para cada sala. Compramos jogos e muitos livros. Cada educadora escolhe livros, jogos e outros materiais didáticos para as suas salas, e nós temos acedido a tudo. Até tínhamos pensado em transformar essa sala, que não tem grande utilidade, numa biblioteca para todos usarem (E2CS).

Uma das transformações mais visíveis, realizadas na instituição observou-se ao nível das paredes. A exposição dos desenhos estilizados, realizados pelas educadoras, deixou de existir para passar a dar lugar à exposição dos trabalhos das crianças. Tanto nos espaços comuns como nas salas começaram a existir exposições temporárias sobre os projetos e atividades que iam sendo desenvolvidos. Essas exposições procuravam valorizar a ação da criança e eram cuidadosa e esteticamente organizadas. A documentação colocada nas paredes incluía diferentes suportes que procurava dar a conhecer os produtos, mas, sobretudo, os processos de realização. Além dos trabalhos das crianças, eram colocadas as fotografias que documentavam o processo e as descrições das várias etapas de realização. Estas descrições eram quase sempre acompanhadas pela transcrição dos diálogos ou comentários que iam ocorrendo ao longo do processo. Nelas ficavam expressas a forma como eram planificadas e pensadas as

⁹⁸ Importa salientar, contudo, que as auxiliares, nem sempre estavam nas salas, o que com grupos de 25 crianças, torna o apoio uma função difícil de gerir só pela educadora. Esta questão foi debatida em grupo e com os responsáveis da instituição, mas como as auxiliares assumiam outras funções, como a limpeza e cuidado dos espaços, a receção e entregadas crianças, tornava-se difícil conciliar os seus horários com os das educadoras. Todavia, quando estavam dentro das salas o seu papel era fundamental, no apoio às crianças e à educadora.

atividades, as aprendizagens que as crianças iam realizando, a estimulação que as educadoras iam fazendo e a reflexão sobre a ação desenvolvida.

As paredes adquiriram a dimensão temporal e espacial da memória, interligando as ações e os discursos permitiam recordar e narrar os mundos vividos. Era frequente ver as crianças permanecer junto dos documentos expostos fazendo comentários e explicitando às outras os processos e as conquistas realizadas. Uma nota de campo da investigadora documenta uma destas situações.

Entreí na sala da Lia e observei que, numa das paredes da sala, se documentava uma das atividades realizadas no âmbito do tempo de pequeno grupo. Uma das crianças que tinha realizado esse trabalho encontrava-se, com dois colegas e dizia – Vês ali aquele castanheiro que eu fiz - apontou para a bancada onde se encontrava o seu trabalho – é este que está aqui na fotografia. A Lia disse que podíamos usar estes materiais para experimentar a usar o arame. Eu pensei, pensei e quis fazer um castanheiro. - Através das fotografias, o Artur foi explicando aos colegas, que o acompanhavam com muita atenção, todo o processo de realização. Dizia – Olha aqui nesta fotografia, primeiro peguei neste rolo para fazer o tronco e depois fui arranjar um galho com folhas de castanheiro, que estavam naquela caixa. Depois, peguei no arame e fiz assim, assim, assim (vai fazendo o gestos de apertar, com as mãos). Mas não consegui muito bem. Depois falei com a Lia, que me disse que podia ir procurar outros materiais, se precisasse, e eu fui buscar o barro. Ela segurou e eu pus o barro, vês aqui. Foi assim que fiz. O mais difícil foi segurá-lo em pé! Vês aqui, o João também fez um trabalho, aquele, mas só que o dele era um Robot (NC4-10/11).

As crianças sentiam que os adultos as consideravam e que respeitavam o seu trabalho, demonstrando que as suas ações eram importantes para toda a comunidade. Crianças e adultos pareciam apreciar o trabalho que se desenvolvia, sendo o espaço o meio através do qual se podia ler este encontro relacional.

Nos espaços de acesso mais direto aos pais, também havia este tipo de comunicação. As educadoras compreenderam que, através dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, poderiam partilhar com os pais e com toda a comunidade educativa as conquistas das crianças, as suas potencialidades e o seu envolvimento. Numa das reflexões uma educadora evocou o seguinte:

Inicialmente, quando começamos a falar sobre isto, eu estava receosa de colocar os trabalhos desta forma nas paredes. Como não há trabalhos de todas as crianças, achava que os pais iriam, de alguma forma, contestar. Mas aconteceu exatamente o contrário! Até os pais das crianças que não tinham participado nessas atividades tiveram manifestações de agrado. Um dia quando estava na portaria uma das minhas crianças disse ao pai para ir ver os trabalhos que tinham sido feitos na sua sala, explicando-lhe através dos documentos, todo o processo. O pai perguntou porque é que ela não tinha feito e ele respondeu – Porque este não era o meu tempo de pequeno grupo – O pai ficou meio intrigado e voltou a perguntar à minha frente (estava à espera da minha resposta). E tu não vais fazer? – A criança respondeu. – Eu fiz outra coisa que está na sala! Mas se quiser fazer fazemos, ora é Sónia? Acedi que sim com a cabeça. Disse

depois ao pai que se quisesse podia ir à sala ver os trabalhos da filha.
(RSónia,10/11).

O espaço revela assim a dimensão de local de habitar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a) mas, também, de ensino e aprendizagem. Os pais percebiam o que estava a ser realizado, as crianças sentiam-se valorizadas e as educadoras sentiam o reconhecimento e respeito pelo seu trabalho.

1.2. A organização do tempo

A construção de uma rotina diária coerente e intencional foi uma das dimensões mais difíceis de alcançar, neste estudo. Havia alguns condicionalismos visíveis que limitavam a apropriação, por parte das educadoras, da ideia de “tempos pedagógicos para aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e da narração”, tal como é definido por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b, p.72).

Foi necessário um longo caminho de construção colaborativa, para que se compreendessem as ideias de tempo da criança individual; os tempos de pequenos grupos e o tempo de todos no grupo. Foi necessário reconcetualizar a ideia de experiência educativa e de apoio, para que se compreendesse a importância da diversidade e do respeito pelo ritmo de todos e de cada um. Esta dificuldade ficou expressa numa das notas de campo da investigadora.

Depois de termos realizado algumas sessões sobre a organização do tempo, combinou-se que cada educadora iria fazer um quadro explicitador da rotina na sua sala. Na semana seguinte, entrei conjuntamente com a Maria na sala da Sónia. Ela tinha elaborado um quadro semanal que ocupava a parte superior da parede que se encontrava em frente à porta de entrada. Quando entrei tive uma sensação estranha. O quadro explicitava a rotina de toda a semana. Em cada momento do dia havia um relógio que indicava as horas que lhe correspondiam. A organização variava ao longo da semana, contemplando também os momentos das atividades extracurriculares, mas evidenciava-se uma determinada rigidez, expressa no tempo do relógio, que ditava a sequência temporal. Não quis falar com a Sónia sobre isso naquele momento, mas penso que ela percebeu o meu desconforto e o da Maria. Ao sairmos da sala, a Maria olhou para mim e disse - Não pode ser assim, pois não Cristina? Respondi - Não sei, só vi o quadro, não vi a rotina a funcionar! (NC15-09/10)

Em grupo, as educadoras explicitaram as propostas procurando fundamentar as suas opções. As justificações que apresentavam revelavam algumas inquietações e a vulnerabilidade das suas conceções. O diálogo em grupo ajudou-as a situarem-se e a compreender mais o que haviam feito, do que as razões pelas quais o fizeram. A ação que desenvolveram foi apenas uma operação cosmética para cumprir o objetivo da investigadora/formadora. A investigadora/formadora tentou não ajuizar, deixando em

aberto todas as possibilidades, pensando que, com o aprofundamento da reflexão, as educadoras iriam encontrar opções mais fundamentadas.

Com o caminhar do projeto percebia-se que todos os anos havia maior aprofundamento acerca das opções que cada uma das educadoras tomava e que o grupo funcionava como fórum de discussão sobre essas mesmas opções. Esta aprendizagem ficou expressa na entrevista de uma das educadoras.

A minha maior dificuldade foi compreender como deveria organizar o meu dia de trabalho. Como poderia estar a trabalhar com um grupo um projeto ou uma experiência de aprendizagem e outra coisa completamente diferente com outro grupo?

Como iria organizar os tempos de pequeno grupo. Quantas crianças fariam parte de cada grupo? Como é que as iria selecionar? O que pensariam os pais sobre a diferença dos trabalhos que eram realizados? Não fazem todas as crianças o mesmo tipo de trabalho, e será que estou a ser justa com eles? Será que os que não fazem esse trabalho não ficarão a perder?

Quando comecei a compreender os fundamentos do HighScope e da Associação Criança, percebi que o que tinha era de reaprender a estar com o meu grupo. Não era a forma de fazer do HighScope que eu tinha que compreender, mas toda a filosofia que lhe estava subjacente. Tinha que arranjar um tempo que respeitasse todas as crianças, mas ao mesmo tempo que lhe permitisse aprender e comunicar as suas aprendizagens. Foi com este pensamento que, já este ano letivo, consegui organizar uma rotina diária e semanal que me parece mais ou menos coerente (E2Maria).

No ano em que se recolheram os últimos dados, para este estudo, a organização do tempo assumia um carácter mais respeitador dos ritmos das crianças, oferecendo momento de interação em grande e pequenos grupos, momentos de apoio e de comunicação, momentos de fruição e de aprendizagem cognitiva, sensorial, emocional. Constitui-se como um tempo ético e plural, como se evidencia no portfólio de uma das estagiárias.

a rotina diária que se implementava na sala dos cinco anos privilegiava quatro momentos diferentes: o acolhimento, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo e tempo de planejar/fazer/rever. Como meio facilitador da percepção da rotina diária implementada explicitaremos o que se desenvolvia em cada um dos tempos enunciados.

Manhã Entrada das crianças no jardim de infância.

Tempo de acolhimento e trabalho auto iniciado: *as crianças eram recebidas pelos adultos e escolhiam as áreas em que queriam trabalhar ou continuavam trabalhos anteriormente iniciados. A escolha era livre e permitia às crianças estarem ativas, enquanto se acolhiam as outras crianças que iam chegando.*

Tempo de grande grupo: *normalmente tinha a duração de 30 a 40 minutos, As crianças e os adultos juntavam-se para cantar, realizar jogos de movimento e música, ler histórias ou dramatizá-las, receber visitas. Ainda que fossem os adultos a propor o trabalho que iria ser desenvolvido, as crianças ofereciam variações e participavam ativamente sobre as propostas. Assumiam a liderança e sugeriam propostas alternativas. No momento final fazia-se a planificação do trabalho a realizar ao longo do dia, pelas diversas crianças.*

Lanche da manhã: *as crianças comiam o seu iogurte/fruta na sala.*

Tempo de pequeno grupo: *neste tempo trabalhava apenas um grupo, diariamente, sendo esses grupos constituídos por nove elementos. É um tempo destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas em atividades com os adultos. As experiências-chave desenvolvidas tinham sempre uma intencionalidade definida. Neste sentido, podia fazer-se a exploração livre de materiais, jogos de matemática, jogos de expressão criativa, experiências científicas. As restantes crianças planeavam o seu trabalho nas diferentes áreas – nos dias seguintes essas crianças iriam realizar um trabalho com a mesma intencionalidade educativa, em tempo de pequeno grupo, mas com outra estratégia e outros materiais. Este procedimento, permitia que as crianças partilhassem, posteriormente, os seus saberes com os colegas.*

Tempo de Partilha e Reflexão: *as crianças que realizavam o trabalho de pequeno grupo partilhavam com os restantes colegas o trabalho que desenvolveram.*

Almoço.

Saída das crianças que almoçavam em casa. As que comiam na instituição tinham esta hora de descanso. No fim de almoçarem, as crianças dirigiam-se para o ginásio interior onde realizavam jogos ou cantavam várias canções. Quando as condições climáticas assim o permitiam as crianças dirigiam-se para o exterior da instituição onde se situava o parque ou, caso contrário, ficavam na sala de vídeo.

Tarde Entrada das crianças.

Tempo de planear/fazer/rever: *neste tempo as crianças planeavam o trabalho que queriam desenvolver escolhendo a respetiva área, bem como os colegas que iriam apoiar o seu trabalho. Neste tempo as crianças podiam fazer os seus planos e segui-los. Trabalhavam autonomamente, em colaboração com os colegas e o apoio do adulto. No final, as crianças, arrumavam os materiais e partilhavam, com o restante grupo, o trabalho realizado. Os colegas emitiam opiniões dando sugestões para melhorar o trabalho, ou questionavam para perceber os processos de realização.*

Lanche da tarde.

Saída das crianças.

A rotina foi pensada de forma a garantir que a criança tivesse tempo para explorar livremente os materiais, que pudesse refletir sobre as suas ações, que explorasse as suas motivações intrínsecas, as suas invenções, as suas produções e também para resolver os problemas com que se iam deparando. Nestes tempos, os adultos observam as crianças, apoiam-nas mas não as substituem, encorajam as suas ações intencionais, estimulam a sua reflexão verbal e propõem experiências de aprendizagem integradoras (PEE1-10/11).

A partir da descrição apresentada compreende-se que a organização do tempo seguia uma estrutura pensada para garantir diferentes oportunidades de ação. As educadoras pareciam ter percebido a necessária ligação entre as dimensões do espaço e do tempo, no sentido de valorizar a competência participativa da criança e a complexidade que emerge de uma ação educativa que apela para o pensamento/ação/reflexão (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

O relato aponta para a organização espaço-temporal respeitadora da polifonia dos ritmos, usando a expressão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), sustentada na diversidade das propostas de ação e interação que permitem à criança ser, explorar, participar, criar, estar, comunicar, pertencer e narrar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A organização do tempo, estruturada mas ética, dava às crianças a possibilidade de desfrutar do espaço e dos materiais ao seu ritmo, sem pressas e com a possibilidade de recomeçar ou continuar, quando o entendesse. Permitia-se que elas realizassem escolhas e interagissem com os seus colegas e com os adultos, ou que se concentrassem individualmente na sua ação. Havia a preocupação de dar tempo à criança para definição das suas intenções e a prossecução das mesmas. O ambiente sensível, criado nas diversas salas, afigurava-se como um lugar seguro, vivo e dinâmico. Esta ideia ficou expressa no *focus group* sobre a organização do tempo.

Eu percebi que nem todas as crianças precisam do mesmo tempo para realizar as suas atividades. Enquanto as ia observando, gostei de apreciar estas diferenças. Algumas gostam de ficar mais tempo com determinados materiais, experimentando e fruindo das suas possibilidades. Outras gostam de experimentar várias coisas, de as combinar, mas agem de forma muito mais prática. Percebi também que algumas crianças levam mais tempo para compreender a funcionalidade dos materiais e que precisam de estímulos para se envolverem. O que eu acho mesmo é que agora não há crianças que desistem com tanta facilidade, ou que não se implicam (FG/T-Lia, 2011).

O que eu acho é que esta organização do tempo permite que as crianças se envolvam de forma diferente com as coisas. Quando estão no pequeno grupo, têm a oportunidade de agir com materiais novos, explorando as suas possibilidades e podem ser apoiadas. Aí também partilham com os colegas e vão trocando ideias entre si. Mas também têm a possibilidade de fazer coisas, sozinhas, de terem tempo para pensar sobre o que estão a fazer e criar outras possibilidades. Uma coisa que nós não tínhamos era a possibilidade das crianças falarem sobre o que fazem, porque fazem e como o fazem, porque eramos nós que ditávamos as regras. Agora elas têm um tempo para partilhar, e é giro ver, porque elas explicam o que fazem e as outras vão questionando e até dão sugestões sobre outras possibilidades. Isso agora acontece muito na minha sala! (FG/T-Inês, 2011).

Na minha sala as coisas não são bem assim. Eu tenho um grupo de três anos e as crianças ainda estão a aprender a relacionar-se com o espaço. Os tempos são mais fluidos, eles ainda exigem muito a minha presença. É um processo de construção muito gradual, até porque eu ainda tenho que aprender muito sobre isso. Mas procuro respeitar o grupo de crianças e perceber o ritmo de cada uma, para as poder apoiar. Por exemplo, na minha sala há crianças que ainda têm dificuldade de comunicar o que querem fazer. Mas eu não tenho pressa, quero aprender a dar-lhe esse tempo de maturação (FG/T-Rita, 2011).

Evidencia-se, neste excerto, a necessidade que as educadoras sentiram em respeitar o tempo de maturação das crianças compreendendo que a combinação entre a ação e o pensamento necessita da lentidão lúcida e da percepção de a aprendizagem se

realiza em *continuum experiencial* (Dewey, 1971), devendo ser apoiadas e potenciadas, no respeito pelos diferentes ritmos e através de interações ricas, sensíveis e diversificadas.

1.3. As interações

Como nos revelam alguns estudos científicos realizados, no âmbito da educação de infância (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002b, 2005, 2008; Novo, 2010; Araújo, 2009) no centro de uma intervenção pedagógica de qualidade situam-se as interações adulto/criança. Esta categoria enlaçada com as outras dimensões pedagógicas favorecerá a construção de um currículo socialmente situado, onde as características identitárias das crianças vão sendo construídas na relação com os adultos e com os seus parceiros. Neste sentido, a reconfiguração das interações adulto/criança, foram uma das preocupações centrais deste estudo. Reconhecia-se que o processo de transformação necessitava de mudanças na *práxis*, o que reclamava a conscientização, de cada uma das educadoras sobre a forma como interagia com as crianças, com as suas colegas, com os pais e com os outros elementos da comunidade educativa. Concretamente, e porque não se tratava apenas de apreender formas de fazer, mas reaprender a interagir, o processo foi complexo. Como se irá documentar, os dados revelam que as maiores conquistas se efetuaram ao nível das interações entre as educadoras e as crianças e as crianças entre si. O clima relacional na instituição observou diversas fases, provocadas pelo confronto com a realidade e as tomadas de consciência realizadas, a diferença dos ritmos individuais e as necessidades de cada uma das educadoras, o confronto entre as suas ideias e a lenta e progressiva aprendizagem do respeito pela *práxis* e pensamento de cada uma.

Para avaliar as práticas e as perceções construídas, no momento utilizaremos duas janelas de leitura: a escala de observação de empenhamento do adulto e a escala de envolvimento da criança. Procuraremos triangular os dados que emergem destes dois instrumentos com os discursos que resultam das entrevistas, os *focus group* e as notas de campo da investigadora.

1.3.1.A interação adulto/criança

Como se esclareceu anteriormente, ao longo do processo de formação em contexto, os dados recolhidos iam sendo discutidos em grupo. Existe uma intertextualidade discursiva, quer nas entrevistas, quer no *focus group* temático sobre as interações, que revela que a dimensão das interações adulto/criança foi uma conquista

difícil, mas, ao mesmo tempo, a maior oportunidade para a mudança. Duas das educadoras referem

Para mim reaprender a estar com as crianças não foi fácil! Às vezes ainda tenho muitas dúvidas sobre o que consegui mas agora dá-me muito mais prazer ouvir do que falar. Mas continuo sem saber se consigo estimular as crianças como deveria! Às vezes dou comigo a antecipar-me, mas depois penso e tento corrigir essa minha atitude (FG/I-Inês, 2011).

Na realidade, foram alguns anos a agir de uma determinada forma e isso é muito difícil de contrariar. Às vezes penso que nunca conseguirei ser uma educadora que respeita integralmente as crianças, induzo muitas vezes o seu pensamento. Mas o que me faz contrariar a minha forma de estar com as crianças é o prazer que percebo nelas e em mim, quando elas vão muito mais além, quando elas resolvem os problemas e quando as minhas questões as ajudam a pensar mais profundamente sobre aquilo que estão a fazer. Isso dá-me muito prazer! (FG/I-Maria, 2011).

Mudar a minha atitude com as crianças foi a coisa mais difícil de fazer, ainda está a ser, mas é a melhor forma de perceber como é que coisas podem funcionar de outra maneira (FG/I-Lia, 2011).

A aprendizagem das interações colocou as educadoras frente a um novo desafio dialógico e levou-as a compreender a ética das relações que deve existir na sua ação. Reconhecem a importância do papel ativo da criança, não como mera executora das propostas dos adultos mas recriando saberes e construindo mundos possíveis (Bruner, 2000). As educadoras reconhecem que para respeitar as crianças é necessário partilhar com elas as decisões e não impor uma forma única de realizar as propostas.

Eu penso que a forma como me relaciono, hoje com as crianças, é muito mais honesta. Apesar de fazer propostas tento ter a preocupação de perceber o papel ativo das crianças no decorrer das atividades (FGI-Sónia, 2011).

Hoje não ocupo um lugar tão destacado no grupo. Já não são as minhas propostas que ocupam o dia, mas a atividade da criança. Há proposta, claro, mas é a ação da criança o que mais importa (E2Sónia).

A minha relação agora é muito mais próxima com as crianças (...). Quer dizer que participo nas coisas que eles estão a fazer, participo nas brincadeiras, sim nas brincadeiras deles (coisa que não fazia dantes). Participo quando eles me pedem ajuda para fazer algo naquele momento. Às vezes eles só precisam de uma frase, de uma mão para segurar, de uma pergunta para eles avançarem (E2Inês).

As educadoras tomaram consciência que considerar a agência da criança implica a revisão do seu papel perante o grupo. Os discursos das educadoras revelam a importância que atribuem à forma como desafiam as crianças, apresentando propostas que as levem a dialogar, a pensar, a experimentar, a errar, a partilhar e a refletir sobre as suas ações.

Eu tento provocar algumas oportunidades, procuro colocar questões abertas, deixo-as experimentar e muitas vezes errar. Aproveito esses erros para refletir e estimular o seu pensamento, outras vezes recorro aos colegas para ajudarem a

encontrar soluções. É um trabalho muito interessante, porque todos sabem que as suas ideias são valorizadas (E2Lia).

Também a coordenadora de setor parece compreender a importância de criar oportunidades que estimulem o pensamento e a ação das crianças.

Eu agora acho que estas crianças fazem coisas muito mais interessantes (...) elas experimentam coisas diferentes. As educadoras são fantásticas, arranjam cada vez mais formas para pôr as crianças a pensar e a fazer coisas diferentes. Quando entro, às vezes, nas salas, lá estão elas a conversar sobre coisas que nunca pensei que fosse possível com crianças tão pequenas (E2CS).

Reconhece-se também o papel fundamental dos adultos na construção de um currículo socialmente relevante que situe as crianças face ao respeito pelos outros.

Por vezes, tenho que funcionar como árbitro, pois com o entusiasmo das crianças e a manifestação das suas vontades e a defesa das suas propostas faz com que elas se desentendam e queiram que a sua ideia seja a que vale mais. Nesses casos tento ajudá-las a ver os aspetos positivos e negativos de todas as propostas e ajudo-as a criar consensos. Nem sempre é fácil! Mas tenho tentado. E não é isso que de facto se pretende, que elas aprendam a respeitar-se, a ouvir-se a partilhar, a dialogar e encontrar soluções entre elas? (E2/Maria).

Ao longo do processo formativo as educadoras foram compreendendo a interdependência entre as diversas dimensões da pedagogia da infância, reconhecendo que a qualidade das interações depende da forma como elas intencionalizam as oportunidades de aprendizagem das crianças no espaço, respeitam os seus ritmos, organizam o grupo, lançam propostas e recolhem dados sobre as ações das crianças, através da observação e da escuta. Algumas educadoras evidenciam:

Uma das conquistas que se evidencia nos discursos das educadoras relaciona-se com a importância de recolher dados, no quotidiano, sobre as crianças e sobre os processos como elas vão construindo as suas aprendizagens cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Isto, segundo as educadoras, implica compreender os interesses das crianças e respeitá-los. Implica observá-las e escutá-las, respeitando a sua diversidade, disponibilizando-lhes apoio diferenciado.

Se calhar via as crianças como sendo muito parecidas umas às outras. Todas com as mesmas necessidades, uma vez que era um grupo na mesma faixa etária. Achava que tinham todas as mesmas necessidades e os mesmos interesses. Se calhar não eram elas que tinham os interesses, se calhar era eu que tinha mais aquele interesse em mostrar ou trabalhar aquele tema e não elas. Neste momento são elas que trazem ou que surge naturalmente na sala algum interesse, aquele jogo, qualquer coisa que lhes interessa, uma ideia, e nas conversas percebe-se muito bem isso. E agora são elas que despertam. Mas é sobretudo descobrindo-as pela observação e pela escuta que realizo algumas propostas de trabalho em pequeno grupo. Mas agora o facto de as ouvir e de participar mais ativamente naquilo que elas estão a fazer leva-me a conhecê-las melhor e a perceber quais são os seus interesses (E2Inês).

Este tipo de ação permite, segundo as educadoras, compreender as oportunidades que precisavam de ser criadas para desenvolver um currículo relevante.

As atividades que proponho partem da observação e escuta que realizo ao longo da semana. Procuro estar atenta, aquilo que elas vão realizando nas diversas áreas, onde as vou apoiando, onde as vou espicaçando, por assim dizer. Outras vezes surgem de interesses que elas têm sobre coisas do dia-a-dia, da vida delas, coisas que viram num passeio, na aldeia, coisas que fazem em casa, conhecimentos que trazem de casa. Essas coisas são partilhadas numa conversa entre todos e a partir daí vão surgindo coisas. Temos também vários materiais, coisas diversificadas e, a partir daí, também vão surgindo ideias, seja explorar esses materiais, ou partilhar esses materiais com os colegas, seja nas brincadeiras, seja nas áreas. Agora é muito mais interessante o que aprendem. Dantes trabalhávamos por temas, não era!? Agora surgem atividades muito diversas e projetos muito interessantes. Claro que eu procuro estar atenta ao tipo de aprendizagem que podemos potenciar nas diferentes áreas de conteúdos, mas parece-me que desenvolvemos um currículo muito mais relevante (E2Maria).

As educadoras revelaram, contudo, que este foi um trabalho complexo e muitas vezes difícil de concretizar. Manifestam que, para este tipo de trabalho, só é possível quando estão disponíveis, abertas e atentas à ação das crianças e, para isso, têm que definir as suas intencionalidades educativas. Nesse processo reclamam para si o papel de ouvintes e observadoras das crianças, revelando que

para estar atenta ao que a criança faz, tenho que estar disponível para ela. Isso implica que eu pense na minha intencionalidade educativa. Esta intencionalidade, não se relaciona só com as atividades que proponho, mas com tudo o que ofereço a partir do ambiente educativo. Relaciona-se com o respeito que tenho pela criança e a forma como levo para a ação o que elas querem e precisam. Isso pode estar em tudo, mas eu tenho que estar aberta para a escutar. Olha, isto não é fácil, porque envolve muitas coisas e exige de nós uma enorme capacidade para refletir sobre estes processos! (FG/I-Lia, 2011).

Contudo, parece ainda não existir uma completa conformidade entre os discursos de algumas educadoras e as suas práticas. Em alguns momentos, algumas educadoras evidenciavam, ainda, muitas preocupações académicas, sobrevalorizando a conduta e os níveis de desempenho das crianças. Esta evidência ficou registada numa nota de campo da investigadora.

*A Sónia estava sentada junto ao Mário, que se encontrava a fazer uma colagem. A criança ia utilizando diferentes materiais.
A Sónia perguntou-lhe: O que estás a pensar fazer?
A criança responde: Quero fazer um dinossauro.
A educadora, volta a questioná-la: E como estás a pensar fazê-lo?
- Olha com estes materiais!
- Mas tu tens que pensar muito bem como vais fazer, para ficar bem feito, não achas?
- Primeiro tenho que fazer a cabeça, depois o corpo, os braços e as pernas, ora é?
- Então e assim já fica completo?*

A criança coça a cabeça e a educadora ao ver a hesitação diz: Não lhe faltarão as patas, sabes como se fazem?

- Pois é verdade, já me esquecia, também tenho que fazer as patas.

- Então vá, começa a fazer, que eu fico aqui a ajudar.

A criança ia fazendo o trabalho e a Sónia ia dizendo, o que podia ser melhorado e onde podia ser melhorado (NC3-10/11).

A imagem da educadora zelosa que ajuda as crianças a melhorar os seus desempenhos académicos estava tão enraizada que reclamava uma imersão, ainda mais profunda sobre as suas formas de pensar e de agir. A aprendizagem das interações reclama lentidão e o respeito pelos ritmos de cada um dos atores (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), no sentido de permitir que caminhadas individuais se reconstruam e reafirmem continuamente, no seio da comunidade.

Podemos, no entanto, considerar que as interações das educadoras com as crianças observaram mudanças substanciais. Os dados que emergem da escala de empenhamento do adulto, aplicada no último momento (2010), ajudam a compreender as conquistas realizadas pelas educadoras, ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia concedida à criança. Para apreendermos os dados na sua globalidade, mas também para permitir uma análise comparativa, apresentam-se os dados sistematizados na tabela 6.

Tabela 6 – Escala de empenhamento do adulto: 3º Momento

Educadora	Nível de Empenhamento	Sensibilidade		Autonomia		Estimulação	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Sónia	1						
	2			1	5%		
	3			4	20%	6	30%
	4	4	20%	9	45%	8	40%
	5	9	45%	6	30%	6	30%
	NO	7	35%				
Maria	1						
	2						
	3			1	5%	2	10%
	4	8	40%	8	40%	9	45%
	5	12	60%	11	55%	9	45%
	NO						
Inês	1						
	2			4	20%	4	20%
	3			11	55%	11	55%
	4	10	50%	5	25%	5	25%
	5	10	50%				
	NO						
Lia	1						
	2	1	5%	3	15%	1	5%
	3	3	15%	3	15%	5	25%
	4	11	55%	12	60%	12	60%
	5	5	25%	2	10%	2	10%
	NO						

Analisando o conteúdo da tabela 6 é possível verificar que a escala de empenhamento, aplicada no último momento, contempla níveis de pontuação de 2 a 5. Significa que a intervenção das educadoras no processo de aprendizagem das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento, verificando-se, apenas num caso, um estilo onde se nota alguma falta de empenhamento. Saliente-se, contudo, que os dados revelam uma preponderância nos níveis 4 e 5 que representa a predominância de um estilo internacional com empenhamento. É também possível constatar pequenas variações nas características do estilo de mediação das educadoras de infância. Evidencia-se que as educadoras que participaram mais tempo no estudo, apresentam níveis de interação globalmente mais elevados do que a educadora que entrou um ano após o início do processo. Este fator poderá indiciar que a aprendizagem das interações é um processo lento e gradual que implica a tomada de consciência das mudanças a realizar e o respeito pelo ritmo de cada um (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

A leitura do gráfico V que apresenta a análise global do empenhamento do adulto mostra um equilíbrio entre as frequências das três subescalas: sensibilidade, autonomia, *estimulação*.

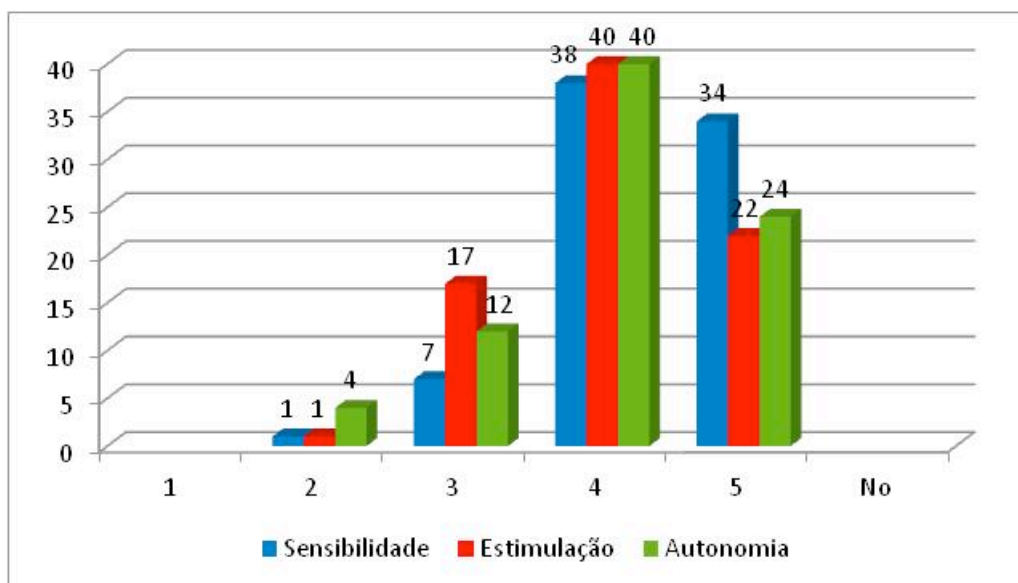


Gráfico V – Análise global da escala de empenhamento do adulto: 3º momento

Os dados recolhidos em 2010 revelam uma melhoria significativa do estilo de mediação das educadoras, ao nível da estimulação e da autonomia concedida às crianças. A aprendizagem das interações parece ter ajudado as educadoras a valorizar a ação das crianças, a conceder-lhe espaços e tempos para optarem, escolherem e autoiniciarem as suas atividades.

A análise longitudinal das médias observadas, ao longo do processo, nas três subescalas, expressas na tabela 7, realça as conquistas que as educadoras realizaram ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia concedida à criança.

Tabela 7 – Análise comparativa das médias do empenhamento do adulto

Dimensões	Média 1º momento	Média 2º momento	Média 3º momento
Sensibilidade	3.19	4.06	4.3
Estimulação	2.32	3.4	4.03
Autonomia	2.69	3.4	4.05

Analisando comparativamente, a subescala da sensibilidade, observa-se que o valor médio calculado, no último momento (4.3), apresenta uma subida de +1,1 em relação ao primeiro momento de observação (3.19), o que constitui um bom indicador na avaliação da qualidade que se pretendia atingir. Os valores observados no 2º e no 3º momento revelam que, ao nível da sensibilidade, as educadoras, ultrapassaram o nível de 3.5, apontado por Laevers (1994) como o valor a considerar em estilos de interação com qualidade.

Relativamente às subescalas da estimulação e da autonomia, verifica-se uma subida progressiva, ao longo do processo, revelando uma melhoria de + 1,7 entre o 1º e o 3º momento, situando-se um pouco acima do nível quatro, em ambas as subescalas. Contudo, importa salientar que uma análise mais pormenorizada das médias observadas em cada sala, relativas à estimulação e autonomia, revelam valores diferenciados, situando-se a média mais baixa, das quatro salas, nos 3.5 pontos e a mais elevada nos 4.5 pontos.

A análise comparativa dos resultados obtidos em estudos semelhantes (Luis, 1998; Araújo, 2009; Oliveira-Formosinho, 1998, 2002a), sobre o empenhamento das educadoras, parece confirmar que a aprendizagem das interações resulta numa redefinição dos perfis de mediação, observando-se níveis de interação mais sensíveis, embora com vulnerabilidades ao nível da estimulação e da autonomia. Contudo os resultados observados, neste estudo, confirmam as evidências reveladas no estudo longitudinal de Craveiro (2006) que demonstra que a formação em contexto, situada no seio da pedagogia da infância e valorizadora da aprendizagem interacional, prolongada no tempo e apoiada, contribui para uma progressiva melhoria no estilo de interação das educadoras, particularmente na forma como lhes conferem autonomia e as estimulam nas suas ações. Reaprender a interagir constituiu-se, neste estudo, como um processo complexo, que implicava a reflexão permanente sobre a forma como as educadoras iam estimulando a criança e lhes criavam experiências significativas para elas aprenderem. Os dados revelam que foi um processo contínuo, colaborativo, reflexivo e respeitador dos ritmos das educadoras e das crianças.

1.3.2. A interação e envolvimento das crianças

Como sugerem Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) existe uma relação entre os processos de aprendizagem e os contextos onde eles se desenvolvem, uma vez que o envolvimento da criança depende de vários fatores contextuais. As saliências dos pontos anteriores revelam as transformações realizadas pelas educadoras ao nível das dimensões pedagógicas, pelo que importa, neste momento, perceber se essas mudanças tiveram reflexos nos níveis de envolvimento da criança, o tipo de interações que eram desenvolvidas e a predominância de experiências de aprendizagem realizadas.

Os dados recolhidos, no momento final (2010/2011) a partir da ficha de oportunidades educativas, permitem realizar algumas análises sobre a interdependência entre o empenhamento do adulto, a transformação praxiológica e o envolvimento das crianças bem como as interações que se recriavam no contexto. A aplicação da ficha de oportunidades educativas permitiu coligir 176 observações realizadas a 44 crianças ($n=11 \text{ crs} \times 4 \text{ salas}$, 22). Tal como nos momentos anteriores os dados foram analisados e colocados em tabelas, uma por cada sala e uma com os valores globais do jardim de infância. Depois de organizados, estes dados foram submetidos a uma análise no seio do grupo.

Como se demonstra no gráfico VI os dados obtidos, sobre o envolvimento da criança, demonstram que as percentagens mais elevadas se situam, neste terceiro momento, nos níveis quatro e cinco, o que evidencia uma diferença significativa em relação aos dois momentos de observação anteriores.

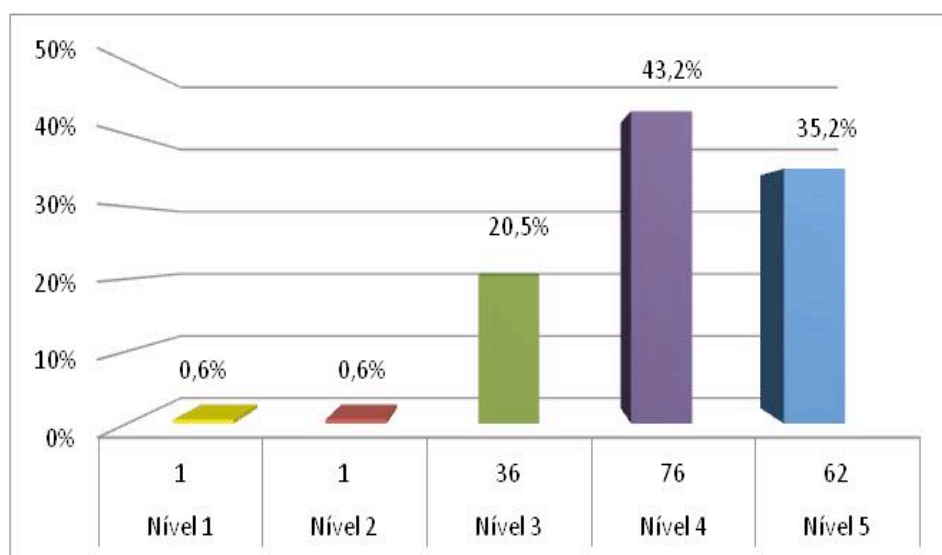


Gráfico VI- Níveis de envolvimento das crianças: 3º momento

As observações do envolvimento da criança permitiram encontrar um nível global de envolvimento de 4.11, o que representa a melhoria de +1 ponto relativamente ao primeiro

momento de observação. Comparando estes dados com outros dados obtidos em investigações similares realizadas no seio da Associação Criança (Oliveira-Formosinho 2000a; Oliveira-Formosinho & Araújo 2004a, 2004b; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) e noutros contextos de pesquisa (Luís, 1998; Craveiro, 2006), verifica-se que existe um padrão que relaciona a transformação observada, ao nível das dimensões da pedagogia da infância e do empenhamento do adulto com a melhoria do envolvimento da criança. Neste sentido o envolvimento da criança melhorou com as mudanças realizadas no espaço pedagógico e a diversificação, ampliação e qualidade dos materiais.

O envolvimento e a iniciativa das crianças melhoram com o empenhamento das educadoras, num esforço de as autonomizar e estimular. Os dados resultantes da análise da zona de iniciativa da criança revelam níveis de distribuição equilibrada entre os momentos de autoiniciativa e os momentos de atividades propostos pelas educadoras. Importa salientar que apesar de haver, sobretudo nos momentos de pequeno-grupo e de grande-grupo, propostas lançadas pelas educadoras, estas permitiam a livre expressão da criança, a resolução de problemas através de uma estimulação questionante⁹⁹. Como se pode observar na tabela 8, a zona da iniciativa passou a situar-se predominantemente nos níveis 3 e 4 o que evidencia uma melhoria de mais de um ponto relativamente ao 1º momento de observação.

Tabela 8 - Zona da iniciativa da criança: 3º momento

Zona de Iniciativa				Total de Obse.	Média
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	176	3.8
	1	34	141		

Outro dado da observação, que permitiu compreender as mudanças efetuadas nas salas, refere-se ao tipo de experiências de aprendizagem. Na ficha das oportunidades educativas são tomadas como referência as áreas de conteúdo das OCEPE, observa-se, neste momento final, uma equidade distributiva na incidência de atividades por áreas, como revelam os dados: expressão plástica (36%), linguagem oral e abordagem à escrita (35%), matemática (30%), expressão dramática (28%) conhecimento do mundo (31%) e a expressão musical (20%). Verifica-se, ainda, o carácter integrador das experiências de aprendizagem evidenciado pela presença de mais do que um domínio ou área, nas atividades observadas.

⁹⁹ Explicitaremos melhor esta afirmação, no item 1.4 Atividades e projetos.

O tipo de interação estabelecido realçava a reciprocidade interacional criança-criança, seguida da interação criança-adulto, também num sentido biunívoco. Esta observação confirma uma tendência dual equilibrada, focalizada entre atividades autoiniciadas e planeadas pelas crianças e as atividades propostas pelas educadoras. Os dados da situação da interação permitem considerar que, em diferentes momentos do dia, as crianças tinham a oportunidade de interagir umas com as outras, em grande grupo (17%) em pequenos grupos ou a pares (26%) ou acompanhadas pela educadora, nos tempos de planejar-fazer-rever e nos tempos de pequeno grupo (42%) ou em realizações individuais (15%). A análise do tipo de interação evidencia que existia uma relação aberta e dialogante entre criança/criança (40%) e entre adulto/criança (30%). Nos tempos de grande e pequeno grupo observa-se uma interação apoiante e comunicacional entre adultos e crianças, havendo momentos de interessante diálogo e reflexão.

1.3.3. O Clima relacional na instituição

O clima relacional, na instituição, no momento de avaliação final revelava ser de respeito e proximidade entre todos os atores. A relação entre a coordenadora de setor e as educadoras evidenciava abertura e reconhecimento pela ação desenvolvida, como se expressa nos seguintes excertos.

Nós aqui procuramos ter muito cuidado uns com os outros e que todos se sintam bem. Fazemos reuniões e gosto que todos deem a sua opinião. Procuramos resolver as coisas pelo diálogo. Nunca tomamos uma decisão sem ter ouvido toda a equipa. Nós queremos que aqui exista uma família e o espírito de união (E2CS).

A irmã nunca se mete no nosso trabalho. Tem-nos dado muito apoio e tem-se disponibilizado para nos ajudar neste projeto (E2Lia).

Acho [que houve muitas mudanças na direção]. Eram muito fechadas e neste momento estão muito mais abertas e predispostas a aceitar coisas novas. Eu acho que elas estão muito mais abertas para tudo, o que acaba por nos ajudar, a nós, como educadoras neste processo. Mesmo a nível de materiais, até aqui elas, se calhar não percebiam, porque é que nós precisávamos disto ou daquilo e, neste momento, elas perceberam o porquê de nós dizermos que precisamos e que gostávamos de ter. Agora percebem que há coisas que podem ser melhores para as crianças. É muito mais fácil nós comunicarmos com elas e também explicar as nossas necessidades como educadoras para ajudar as nossas crianças (E2Inês).

Da parte das irmãs tem havido um grande esforço em acompanhar o projeto e sinto que elas reconhecem o nosso trabalho. (E2Maria).

As educadoras manifestam que a partilha e a troca de experiências, entre elas, se constituiu como um fator de enriquecimento e um contributo para as mudanças na sua prática.

Eu acho o papel das colegas muito importante neste processo, porque nós acabamos por discutir umas com as outras o que fizemos o que devíamos ter feito, aquilo que não devíamos ter feito. Ao falarmos sobre o que devíamos ter feito as colegas dão-me ideias - olha se calhar teria resultado melhor desta maneira. Isso, eu acho que nos ajuda a perceber aspetos importantes sobre a nossa prática, que nem nós nos tínhamos dado conta. (...) As colegas a mim ajudaram-me a pensar, para tentar perceber as alternativas possíveis e a razão de fazer de tal forma. Partilhar as experiências com as colegas é uma forma de melhorar a prática (E2Lia).

A abertura para entrarem nas salas umas das outras e partilharem os materiais foram considerados aspetos que induziram à reflexão e à mudança

Foi muito importante as colegas partilharem comigo os seus materiais e sobretudo questionarem-se sobre o que eu ia fazendo. Às vezes, faziam-me uma pergunta, e eu naquele momento, respondia da forma que me parecia a correta. Mas ficava sempre a pensar na razão pela qual me tinha questionado sobre aquilo. Só as questões que elas me faziam já me levavam a refletir (E2Inês).

Houve momentos, de grande alegria em que eu via nas minhas crianças mudanças significativas que me faziam correr, com grande entusiasmo, para as salas vizinhas para partilhar o que estava a ver. Houve uma abertura por parte de colegas de trabalho muito enriquecedora, pelo menos para mim. Comecei a conversar mais com elas. Juntas, ajudaram-me a solucionar alguns problemas com os quais me tinha deparado na minha sala (E2Laura).

As educadoras revelavam, também, disponibilidade de acolherem novos membros e de comunicarem as suas opções educativas. A Rita que entrou no último ano, expressa este acolhimento da seguinte forma.

Considero que elas [colegas] me receberam bem. Foram muito importantes para que eu compreendesse e quisesse mudar. Considero mesmo, porque nunca se coibiram de entrar na minha sala e ainda hoje isso acontece de entrarem, olharem e dizerem - Mas Rita explica-me só aqui. O que queres dizer com isto? E como é que fizeste? E mesmo a partilha de olha eu fiz assim mas isto se calhar não resultou muito bem tu podes tentar ir por outro caminho. [Aqui] não há aquela, pelo menos com algumas colegas, conceção de o que eu faço é dentro da minha sala e fica ali. Não, eu partilho com os outros, explicamos como é que fizemos, se correu bem eu digo - 'Olha, correu bem, resultou bem' - se falhou também dizemos - 'Olha, falhou isto! Eu até fiquei a pensar e acho que deveria ter feito isto de outra maneira'. Isso ajudou-me muito a crescer, enquanto profissional e, por exemplo, em termos de organização aprendi a ser mais organizada naquilo que faço e a orientar-me melhor no trabalho que faço. Isso foi uma coisa que aprendi muito com as colegas também (E2Rita).

Saliente-se que, porém, as diferentes maneiras de ser, influenciavam a forma como as educadoras se viam e participavam nas sessões de reflexão, reconhecendo que não se encontravam todas no mesmo nível de desenvolvimento profissional.

Há colegas que se manifestam muito e eu gosto mais de ouvir. Elas já estão num patamar que eu ainda não alcancei (E2Lia).

Nós não somos todas iguais. Temos diferentes sensibilidades para as coisas e, se calhar, eu ainda não consegui chegar onde chegaram as outras colegas (E2Inês).

Contudo, parecia existir algum clima de tensão entre as educadoras, havendo alguns discursos reveladores de alguma incompreensão pelos tempos de aprendizagem de cada uma. Esta tensão ficou expressa no *focus group* relativo às interações.

Cristina – Dialogas de forma mais aberta com as colegas?

Maria – Sim. Agora é assim, acho que em tudo temos um grande caminho a percorrer. Vou falar muito sinceramente eu acho que preciso de tempo e espaço para refletir em tudo, e acho que é isso que falta a muita gente que acha que já faz coisas e na realidade não fazem nem um terço! As pessoas ainda não perceberam isso e enquanto as pessoas não pararem para perceber isso também não vão avançar mais do que aquilo que já avançaram.

Cristina – Mas incomoda-te o percurso dos outros?

Maria – Incomoda-me...

Cristina – Mas por não terem chegado onde tu achas que tu chegaste?

Maria – A mim incomoda-me eu não ter chegado onde eu gostaria de ter chegado e, claro que, os outros também...

Cristina – E incomoda-te nos outros?

Maria – Incomoda-me.

Cristina – Mas porquê?

Maria – Incomoda, porque fazemos todas parte da mesma instituição e como todos estamos a trabalhar para o mesmo...

Cristina – Mas incomoda-te porquê? Porque tu achas que as pessoas não estão a dar o seu melhor, não se implicam?

Maria – Porque há uns que querem e outros que querem mesmo! Quando tu queres mesmo tens que tirar do teu tempo e da tua vontade! (...)

Cristina – Então achas que todos têm que ter o mesmo processo, o mesmo tempo?

Maria – Não, não acho! Nós não temos os mesmos ritmos, só que há pessoas que não querem nem sequer ter ritmo (FC/I-2011).

Este desconforto entre as colegas também ficou expresso numa nota de campo da investigadora:

Hoje senti a Inês algo abatida e fui conversar um pouco com ela. Momentos depois de termos iniciado a nossa conversa ela disse-me – ‘No ano passado eu era uma pessoa feliz, todos consideravam que o trabalho que eu tinha feito era muito positivo! Este ano, algumas pessoas começaram a colocar em questão aquilo que eu faço!’

Percebi que o clima estava tenso que alguma coisa deveria ser feita para aproximar as educadoras, para as fazer perceber que nestes processos o respeito é um dos valores fundamentais (NC12-10/11).

A equipa de trabalho é um pequeno sistema social complexo (Wenger, 2010) que pode não ser bem-sucedido se a comunicação estabelecida entre os membros não for aberta, honesta e direta. Neste sentido, procuramos perceber, mais profundamente, o que estava acontecer no seio do grupo. Pensamos em encontrar estratégias, de apoio. Consideramos, então, que a sessão de leitura da transcrição do *focus group* sobre as interações seria um bom momento de reflexão. Contudo, a investigadora estava ciente dos perigos que decorriam de tal estratégia.

Quando apresentar o texto às educadoras vou refletir com elas sobre o seu conteúdo. Mas será que não irei agudizar ainda mais as relações entre elas? Que tipo de abordagem deverei ter? Será que não vou fazer sentir ninguém culpado? Como poderei ajudá-las a compreenderem que elas se podem apoiar (NC14-10/11).

Depois de se ter lido e analisado o texto transcrito, o ambiente ficou silencioso. Todas as educadoras compreenderam que aquele texto revelava a tensão que existia entre elas. Solicitamos, então, que cada uma fizesse o comentário que quisesse sobre o que tinha escutado. Nesses comentários, passados para nota de campo, pela investigadora percebe-se que, no último ano, as sessões de reflexão tinham decrescido e que o apoio da investigadora/formadora também tinha sido menor. O grupo revelava que ainda não se encontrava preparado para caminhar sozinho e que o apoio externo ainda era necessário.

As nossas relações mudaram, talvez porque no primeiro momento houvesse mais partilha. Agora estamos mais fechadas. Mas também é verdade que temos tido muitas alterações. Todos os anos uma de nós vai para a creche - vem um elemento novo. Saiu uma das educadoras. Eu fiquei de licença de maternidade e veio outra pessoa que nem fazia ideia do que isto era. Tudo isto nos perturba! O confronto de ideias que agora poderá existir pode gerar maior conflito. Mas eu acho que é aí que se cresce. Só temos que aprender a respeitar-nos mais! (SSR-2011/Sónia).

Eu acho que nós deixamos de refletir em conjunto. A Cristina também não vem tanto e eu sinto que essas reflexões nos aproximavam muito. Eu tenho por temperamento não me manifestar muito, mas quando vem às reuniões ajuda-me a posicionar e a manifestar as minhas ideias! (SSR-2011/Lia).

Nós podemos ouvir muitas críticas e, isso, eu acho bem! Mas depende muito da forma como são feitas essas críticas. Além disso, se eu estiver a falar e houver uma pessoa a acenar negativamente com a cabeça ou com um olhar reprovador eu já não digo nada (SSR-2011/Rita).

É verdade que nós não temos todas vidas iguais. Que não podemos dedicar o mesmo número de horas ao trabalho e à instituição. Eu não posso viver só para isto! Reconheço que há colegas que o fazem e isso é ótimo, mas eu tenho família, filhos...(SSR-2011/Lia).

Eu acho que nós ainda temos um longo caminho a percorrer como equipa, para bem de nós todas e que as colegas têm que fazer um esforço maior, porque nós não precisamos só de reunir, precisamos de ler, de refletir, de perceber (SSR-2011/Maria).

O que eu penso é que este processo de mudança é muito inquietante. A mim perturbou-me e nem sempre estamos disponíveis para aceitar o que os pensam do nosso trabalho. Às vezes há olhares reprovadores que nos silenciam! (SSR-2011/Inês).

O trabalho colaborativo, a partilha, a reflexão e o respeito pelos ritmos diferenciados são processos complexos que levam muito tempo a conquistar e implicam abertura mental (Bruner, 2000), disponibilidade para aprender com os outros, aceitando que todos os membros da equipa são capazes de resolver problemas e tomar decisões.

As relações com as auxiliares eram percebidas como positivas. Existia uma partilha dos processos e modos de fazer entre as educadoras e as auxiliares, percebendo-se uma definição clara dos seus papéis.

Comecei por partilhar algumas coisas com a minha auxiliar. Ela apoia-me e eu tento respeitar o trabalho dela. Ajudamo-nos mutuamente (E2Lia).

As auxiliares compreendiam que a dinâmica pedagógica reclamava maior disponibilidade para as crianças e maior apoio à educadora.

Entreí na sala da Lia, onde a Tina estava a sentada com um grupo de crianças, na área dos jogos. Sentei-me ao pé dela e perguntei - Então está a ajudar a Lia? - Nesta forma de trabalhar a educadora precisa mais de mim. Por isso tento estar disponível para tudo o que ela precisa. Às vezes não sei se estou a fazer muito bem, mas faço como sei (NC12-0/11-Tina).

Eu gosto muito desta forma de trabalhar. Sinto-me bem aqui! A educadora vai-me explicando algumas coisas. Claro que não pode combinar tudo porque eu não estou muito tempo na sala, mas ajudo quando posso (NC6-09/10-Cila)

Contudo, as educadoras revelam que para terem maior apoio das auxiliares elas deveriam ter mais formação e estar mais tempo nas salas.

Eu continuo a achar que uma das coisas que faz muita falta na instituição é as auxiliares terem um bocadinho de formação neste âmbito. Não digo em termos tão específicos como nós que falámos de pedagogos, de psicólogos, daquilo que nos pode ajudar a entender o que está subjacente, mas em termos mais práticos para elas. Acho que se elas percebessem muitas coisas daquilo que é importante mesmo em termos das áreas nos iriam apoiar muito mais (E2Rita).

Uma das coisas que também era necessária era as auxiliares terem formação (...) e estarem mais presentes na sala (E2Maria).

Os pais também reconhecem o trabalho das educadoras:

Encontrei a mãe de uma menina da sala da Rita que me disse. Estou tão contente este ano com o jardim de infância. O trabalho que eles estão a fazer este ano é tão bom, a educadora interessa-se tanto que eu sinto o meu filho crescer todos os dias (NC8-10/11).

Os pais compreendem a forma como se organiza o trabalho porque as crianças comentam em casa as suas ações quotidianas

O meu filho o ano passado não gostava muito de vir para o JI, mas este ano adora! Está sempre a contar o que fazem no tempo de pequeno grupo, de grande grupo, os projetos que estão a desenvolver (NC5-10/11).

Os pais sentem-se interpelados a participar e aderem às solicitações das crianças e das educadoras.

Acho graça a muitas coisas, aqui no jardim! Primeiro a qualidade daquilo que se aprende, depois a forma como nos implicam no trabalho, solicitando livros ou

outro tipo de documentação. Este ano até vou trabalhar com os meninos. Na reunião a educadora pediu colaboração e um conjunto de pais voluntariou-se logo. Esta participação é muito importante até percebemos melhor o que estão a fazer aqui e como podemos articular com o que fazemos em casa (NC17-10/11).

Os pais que tiveram filhos em momentos diferentes do processo de intervenção reconhecem as mudanças efetuadas:

Eu achava que o colégio tinha qualidade, quando andava aqui a minha filha. Mas agora, acompanhando as mudanças e percebendo o que se faz eu penso que as educadoras melhoraram muito (NC7-10/11).

Também reconhecem que o trabalho desenvolvido no jardim de infância permite às crianças criar laços e que as educadoras reforçam a sua autoestima e as ajudam a construir uma identidade baseada na vontade de aprender e de resolver problemas. Mas também reconhecem que este tipo de trabalho deveria ser articulado com o trabalho que se desenvolve no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Hoje estive com uma mãe que teve a filha no jardim de infância. A criança entrou no ano em que iniciámos o processo de intervenção. Conversamos sobre as conquistas que a sua filha tinha realizado lá.

- A minha filha tinha algumas dificuldades em interagir com os outros. Ao longo dos três anos eu percebi que ela conquistou o seu espaço no grupo, cresceu em autoestima, não tinha medo de arriscar. Tomava tantas iniciativas e resolvia tantos problemas, com tanta vontade, que eu achava que ela era uma criança completamente autónoma. Este ano a escola [do 1º ciclo] voltou a transformá-la. Parece que a identidade que ela tinha construído no grupo se desfez. Agora é uma criança amargurada! Primeiro sabia fazer rimas com tudo, agora quando quero brincar com ela sobre isso, chora – Não vês que eu ainda não dei esses casos de leitura, não posso brincar com essas rimas! A identidade é algo que se constrói com as educadoras e com as professoras. A identidade que ela tinha no grupo, apesar do grupo ser praticamente o mesmo, destruiu-se e foi como se lhe tirassem o chão. Dantes eu conversava muito com a Sónia, sobre a minha filha, sentia-me confiante, percebia o seu percurso e o seu processo de crescimento, agora parece que a minha filha regrediu! Agora está sempre a dizer - Eu já sei isto, mas não posso saber, porque a professora não quer que eu saiba, porque ainda não demos. O trabalho que estão a fazer no jardim de infância tinha que ter continuidade, senão tudo se perde, todos perdemos (NC20-10/11).

Neste contexto reconhece-se que as interações são complexas, uma vez que envolvem múltiplas pessoas (crianças, pais, educadoras, auxiliares, gestores/coordenadores). Além disso salienta-se que o clima relacional, existente entre os adultos, é uma importante condição na construção de ambientes de qualidade, uma vez, que quanto mais motivados e envolvidos estão os adultos, melhor estimulam a aprendizagem das crianças e lhes garantem bons níveis de bem-estar (OCDE, 2012).

1.4. As atividades e projetos

A ideia de projeto, no momento de avaliação final, revelava uma concepção diferenciada da perspectiva por temas e centrada em conteúdos, presente no momento inicial. Os projetos passaram a emergir das ideias das crianças e a garantir que todos tinham capacidade de expressar as suas concepções, planificar as suas ações, desenvolvê-las, interagir com os outros, ser apoiados e estimulados para alcançar níveis de significação mais complexos. Esta ideia ficou expressa no PCI-2009-2010 da seguinte forma

Tornou-se necessário perceber os interesses das crianças, escutando-as e observando-as. Permitindo que formulem problemas, orientando o processo de investigação, antecipando alguns caminhos a seguir e as realizações possíveis. Através das vivências e experiências a realizar pretende-se ampliar a ação para experiências mais complexas, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais.

Procurámos dar relevância aos processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude para criticar e a satisfação por descobrir e partilhar com os outros as suas descobertas.

A organização do espaço educativo e dos materiais, a construção de uma rotina diária coerente e valorizadora dos ritmos das crianças, as dinâmicas interacionais são dimensões fundamentais para a aprendizagem das crianças, criando condições favoráveis para o seu envolvimento, cooperação, autoiniciativa e resolução de conflitos.

Nesta base, pretendemos que este projeto potencie a promoção da autonomia, a criatividade e a liberdade de escolha da criança, integrando os seus interesses e motivações, os seus saberes e experiências, pressupondo cooperação, partilha e entreajuda na interação educativa (PCI-09/10).

Uma educadora expressa da seguinte forma a sua concepção:

Neste processo percebi que o trabalho por temas deixava de fazer sentido. Isso era uma linha muito transmissiva que não queríamos continuar. O Projeto Curricular passou a ter uma linha muito mais aberta, que define as linhas orientadoras, mas não atividades que se irão desenvolver (E2Sónia).

Também o discurso da coordenadora de setor revela uma concepção de projeto que traduz a importância das interações como copresença vivencial, entre a educadora e as crianças.

Este ano o nosso projeto curricular expressa uma ideia diferente. As educadoras colocaram no projeto as ideias que irão ajudar as crianças a aprender e que estão relacionadas com a forma como organizam o espaço, a rotina e a forma como ajudam as crianças. O projeto é feito de muitos projetos que vão surgindo ao longo do ano, é uma riqueza (E2CS).

A conceção de projeto sustenta-se na ideia de trabalho planificado colaborativamente e de alargamento dos saberes a partir dos interesses emergentes. Esta evidência fica expressa no seguinte relato:

Quando escutamos as crianças e valorizamos a sua expressão, quando nos reconhecem como companheiros de jornada, muda tudo! Deixa de haver o projeto da educadora, a minha planificação para passar a haver os nossos projetos, as nossas planificações. Deixa de ser a minha ação para passar a ser a nossa ação, deixa de ser a educadora e as crianças para passar a ser o grupo que partilha (E2Inês).

As educadoras referem que trabalhar projetos a partir dos interesses das crianças, procurando expandir os seus saberes e mantendo a sua curiosidade, implicou uma atitude diferente da sua parte, que nem sempre é fácil de se conseguir.

Trabalhar por projeto, perceber as opções das crianças, permitir que elas ampliem os seus saberes, que cooperem com os colegas, partilhem e participem ativamente, implica que eu seja uma educadora diferente! Significa que eu sou um elemento do grupo que respeito as crianças e que elas me respeitam. Quer dizer que entre todos estabelecemos as nossas regras de vida e de funcionamento, aqui na sala e que temos que gerir com cuidado para não deixar ninguém de fora. Isto é um processo muito complexo, mas que dá muito prazer! (E2Maria).

Ainda tenho algumas dúvidas em relação ao meu papel como educadora, principalmente em alguns momentos da rotina diária e no desenvolvimento dos projetos. Tento ser uma mediadora da aprendizagem das crianças, na medida em que introduzo materiais e atividades que lhes permitam desenvolver experiências de aprendizagem, partindo do que observo em cada criança e no grupo, bem como daquilo que eles vão dizendo e do que vou sentindo como um interesse, seja ele individual ou coletivo. Claro que há momentos em que não sei bem até onde posso ir, por exemplo, que tipo de questões devo colocar, como devo agir sem conduzir a criança porque posso desviá-la daquilo que ela quer, fazendo-a alcançar aquilo que eu acho que ela poderia fazer. É principalmente nesse aspeto que sinto mais dificuldades, no apoio que posso dar à criança quando está a desenvolver projetos (E2Sónia).

Trabalhar numa dinâmica de projeto, segundo as educadoras implicou, também uma grande capacidade para gerir o grupo e os diferentes interesses que iam surgindo. Esta ideia ficou expressa num dos portfólios das estagiárias.

Eu nunca pensei que as crianças tivessem um poder de criação tão grande. Elas pensam, imaginam coisas, fazem propostas e realizam-nas. Eu sinto que nós colaboramos nos seus projetos. A curiosidade delas faz com que, aqui na sala, se projete a partir delas. Há tantas coisas que elas querem saber que, por vezes, a educadora até tem que fazer uma agenda de prioridades (PE1-10/11).

Valoriza-se a documentação do trabalho enquanto processo, que ajuda as educadoras a perceberem o andamento do projeto e a forma como poderão apoiar a criança lançando desafios complementares.

Eu procuro ir documentando todo o processo. Tiro fotos, analiso-as, procuro escrever os comentários das crianças. Geralmente, quando analiso estes dados, percebo sempre alguns caminhos que podem ser explorados. É aí que eu anoto as questões possíveis para desafiar as crianças, que percebo se faz falta ir a algum lado para ampliar as possibilidades de descoberta das crianças, se levo outros livros (E2Maria).

Os projetos passaram a contemplar várias etapas, desde a fase de problematização, identificação das conceções existentes, recolha de informação, divisão de tarefas, experimentação e partilha de saberes, descoberta de novos pontos de vista, organização dos dados recolhidos e sua sistematização, confronto das ideias de partida com os saberes construídos. Os projetos reclamam uma síntese e é a comunidade de aprendizagem que acolhe os saberes construídos lançando novas perspetivas de ação para o futuro.

Nas diferentes salas desenvolviam-se projetos individuais¹⁰⁰ de pares ou grupos de três ou quatro crianças e, ainda outros, que se alargavam a quase todo o grupo.

Os pais também eram um importante parceiro para o desenvolvimento dos projetos como expressam os discursos da coordenadora de setor e de uma das educadoras

Os nossos pais são muito colaborativos. As crianças pedem-lhe coisas para os seus projetos e todos os dias eles trazem livros, fazem pesquisas na Internet com os filhos e disponibilizam-se a vir cá colaborar (E2CS).

Os pais implicam-se a sério nos projetos. Apoiam-nos imenso, trazem-nos materiais, explicam-nos coisas. Têm sido uma importante ajuda e os filhos adoram que eles participem (E2Lia).

Alguns pais valorizam esta forma de trabalhar e gostam de se sentir implicados no trabalho que se desenvolve no jardim de infância. Uma nota de campo da investigadora captou esta perceção.

Os projetos que aqui se desenvolvem são muito ricos e diversificados. Eu tenho acompanhado o meu filho em alguns e são muito interessantes. Primeiro andava

¹⁰⁰ O Luís enquanto via um livro, na área da biblioteca, revelou muito entusiasmo sobre os dinossauros. A Inês deu-lhe atenção e escutou-o. Foi identificando aquilo que o Luís sabia sobre os dinossauros, dialogando com ele sobre as suas certezas e as suas dúvidas mas sem fazer antecipações. O Luís disse-lhe: 'Quero construir um dinossauro!'. A Inês perguntou-lhe como queria fazer, e combinaram alguns procedimentos. Foi a educadora-estagiária Luísa que acompanhou o entusiasmo do Luís durante o mês que se seguiu. O projeto iniciou-se com a explicitação das questões e partida: Como é que era um dinossauro de verdade? Que tamanho tinha? Como eram os dentes deles?. Juntos, o Luís e a Luísa, procuram nos livros e na internet fontes para recolher informação útil que os ajudasse a construir conhecimento sobre o objeto em estudo. O Luís percebeu que havia diferentes tipos de Dinossauro e escolheu um deles para estudar com mais pormenor. Pesquisaram sobre o seu tamanho, o seu revestimento e a sua dentição. Enquanto pesquisavam iam experimentando, fizeram experiências de medição, projetaram imagens com o retroprojektor e desenharam um dinossauro com 8m. Descobriram materiais possíveis para construir uma maquete. Descobriram as características da dentição de um dinossauro herbívoro, estabelecendo a ligação entre a alimentação e as características fisiológicas dos seres vivos. No final da construção do dinossauro, a Luísa apoiou o Luís a sistematizar os seus conhecimentos, confrontando os pontos de partida com o que agora sabiam sobre os dinossauros. No tempo de grande grupo o Luís quis partilhar o seu trabalho com os colegas e estava visivelmente orgulhoso.

a descobrir a cidade, alguns aspetos, as rotundas, as zonas, os jardins, o tipo de casas... Outra altura queriam saber o que sentiam os cegos e como é que eles sabiam as cores e conseguiam fazer coisas. Agora, por causa do mundial andam a descobrir as bandeiras dos países. Eu acho isso fantástico! Eu um dia perguntei ao meu filho, porque andava a descobrir aquelas coisas e ele disse-me – Porque nós queremos aprender e depois a Inês ajuda-nos! (...) Eu colaboro com eles naquilo que posso (NC20-09/10).

As educadoras consideram que as atividades passaram a ter outra dinâmica. Como explica a educadora Sónia, o que fez alterar o tipo de atividades que se desenvolviam foi a compreensão de que as crianças devem ter um papel ativo na sua conceção e desenvolvimento.

As crianças têm um papel muito mais ativo do que dantes. São elas que determinam os seus direitos e deveres, o número máximo de crianças por área, as tarefas do responsável, por exemplo. Claro que há um apoio do adulto, quanto mais não seja, ao alertá-los para refletirem sobre este ou aquele aspeto. São elas que decidem o que fazer no tempo de trabalho autoiniciado e no tempo de planejar-fazer-rever, em que área querem trabalhar, com quem, que materiais vão utilizar, se terminam nesse dia, se querem dar continuidade nos dias seguintes, enfim, são as crianças que decidem. Até mesmo nos tempos de grande e pequeno grupo, são elas que tomam decisões. E, claro, a própria planificação é baseada nas crianças, na observação que fazemos delas, nas suas sugestões, nas suas vivências, necessidades e interesses (E2Sónia).

A reorganização do espaço e da rotina diária foram dimensões importantes para alcançar estas mudanças. As educadoras compreenderam que cada momento do dia deverá proporcionar dinâmicas interacionais diferenciadas.

Uma das coisas que a reorganização do espaço possibilitou foi uma maior qualidade e quantidade de materiais e áreas, o que permitiu ampliar as experiências de aprendizagem (FC/EM-Sónia, 2011).

As crianças agora têm a possibilidade de ter outro tipo de experiências de aprendizagem. Como não realizam todas a mesma coisa, têm tempos diferentes para explorar e, como os materiais são muito diversificados, elas podem fazer coisas muito diferentes (FC/EM-Lia, 2011).

Quando penso em momentos de grande grupo, penso sempre em coisas que permitam a partilha, a fruição, para que todas as crianças estejam ativas. A música, os jogos de matemática ou de linguagem, os jogos simbólicos, são sempre boas opções. As crianças participam e ficam entusiasmadas para trabalhar (FG/T-Inês, 2011).

Considera-se também que as atividades são pensadas com uma maior intencionalidade educativa.

Agora penso muito mais na diversificação das atividades. Penso nas áreas curriculares, claro, mas penso-as de forma muito mais integrada e sei que tenho

que ter intenção naquilo que faço. Já não penso em fazer porque resulta bem, mas questiono-me, porque devo propor tal atividade? (E2Inês).

O que eu penso é que as atividades agora são pensadas com outra intencionalidade. Eu procuro observar e escutar a criança, ao longo do dia e ao longo da semana. As propostas que apresento nos tempos de pequeno grupo geralmente, partem de uma ideia que recolhi, daquilo que observei (FC/EM-Maria, 2011).

As educadoras revelam que o contacto com a abordagem HighScope as ajudou a encontrar as intencionalidades:

O nosso trabalho é apoiado no modelo de HighScope, na aprendizagem pela ação, numa pedagogia de participação. Não seguimos rigorosamente um referencial, mas há elementos que orientam a nossa prática pedagógica, nomeadamente na organização do espaço e do tempo e as propostas de atividades. Foi a aprendizagem deste modelo que me ajudou a definir melhor as intencionalidades educativas (E2Sónia).

Segundo as educadoras as atividades passaram a ser pensadas não como um fim em si mesmo, mas como um meio que permitisse à criança criar e recriar os seus saberes, experimentar novos materiais, as suas possibilidades e onde o apoio do adulto as despertasse para novos significados.

O que achei mais fascinante quando comecei a trabalhar o tempo de pequeno grupo, sem estabelecer uma regra rígida para a realização dos trabalhos foi a riqueza e a diversidade das produções das crianças. Cada criança conseguia ter uma ideia diferente, uma forma diferente de utilizar os materiais. As crianças são fabulosas a criar! (FG/T/Lia, 2011).

Uma das educadoras refere mesmo que a sua forma de olhar para as produções das crianças modificou.

Nas atividades que desenvolvemos, deixou de ter sentido a perfeição. Agora interessa-me muito mais os processos que as crianças utilizam para fazer os seus trabalhos e a forma como explicam as suas opções (FGI/Maria, 2011).

Segundo as educadoras o tempo de planejar-fazer-rever trouxe um novo entendimento sobre a ação da criança. As crianças eram apoiadas a fazer os seus planos e desenvolvê-los. Uma nota de campo da investigadora documenta esta ideia:

Durante o tempo de trabalho em grande grupo (manhã), a Educadora Maria leu a história do livro intitulado 'O Rei Cota', com texto de Margarida Castel-Branco e ilustrações de Carla Antunes. De tarde e durante o tempo de trabalho autónomo, o Zé Pedro planeou fazer a máscara do 'Homem-Monstro' (personagem da história):

- Maria, quero fazer a máscara do Homem-Monstro! Abre o livro e diz:
- É um menino, ou é... não é um monstro!?
A Maria pergunta-lhe:
- Que materiais querem usar para construíres a tua máscara?

- Não sei (olha para o armário) quero fazer uma máscara com aquilo (aponta para a esponja).

Vai buscar a esponja e diz para a Maria:

- Olha eu seguro e tu desenhas, está bem, Maria?

- Zé Pedro, e se desenhares tu, era uma boa ideia, não?

- Não consigo, é muito difícil!

- Mas podes experimentar?

- Não, já sei (levanta-se, vai à área da casa e traz uma panela). Agora já podes fazer uma roda, vê Maria!

A Maria insiste:

- Mas faz tu, o trabalho é teu, tens de tentar pelo menos.

- Não, preciso da tua ajuda. Vá, desenha, agora faz-me uma roda...

A Maria, com a ajuda da panela, desenhava o círculo, enquanto isso o Zé Pedro vai buscar a tesoura.

- Zé Pedro, já está, era assim que querias?

- Sim, agora vou cortar. Na minha casa também tenho uma tesoura, a minha mãe ensina-me.

Começa a cortar e diz:

- Vês, sei cortar.

Vai cortando o círculo e vai dizendo:

- Olha como consigo.

Termina de recortar.

- Já está

- E agora? - pergunta a Maria

- Faltam os olhos.

- E como queres fazer os olhos?

- Não sei.

Levanta-se e olha para o armário. Tira a caixa com as tampas das garrafas e diz:

- Com isto faço os olhos.

Mexe nas tampas, vira-as, revira-as...até que uma colega o incentiva:

- Vá, escolhe!

- Cala-te, eu é que sei – responde-lhe.

Escolhe as tampas e pergunta à Maria:

- E agora como as colamos?

- Diz-me tu, Zé Pedro?

- Com cola!

- Sim, é uma boa ideia.

O Zé Pedro volta ao armário e vai buscar a cola. Não consegue abri-la com as mãos e tenta com a boca. A colega pergunta-lhe:

- Não consegues abri-la?

Ele nem responde e passa a cola à colega. Ela tenta ajudá-lo mas também não consegue e aconselha-o:

- Pede ajuda à Maria.

O Zé Pedro tira o tubo da cola da mão da colega e tenta mais uma vez abri-la.

Consegue e cola as duas tampas na máscara. Vai guardar a cola.

Ele marca a medida com as duas mãos e diz:

- Assim, olha!

A Maria corta o tubo com um x-acto.

De seguida o Zé Pedro vai buscar, novamente a cola e tenta colar o tubo na esponja.

Insiste... não consegue e diz:

- Maria, não dá! E agora?

- Talvez com um arame, se consiga prender o tubo. Vamos experimentar, está bem?

- Sim.

A Maria corta um pouco de arame e lá consegue prender o tubo na esponja, enquanto isso o Zé Pedro diz:

- Ainda quero desenhar o rei.

- Já está Zé Pedro!- Diz-lhe a Maria e agora?

- Uau, agora já está pronta (coloca a máscara em frente da sua cara).

Andou o resto da tarde, de área em área a mostrar a sua máscara aos colegas (NC18-09/10)

1.5. Planificação, observação e avaliação

As educadoras revelam que sustentam a sua planificação na observação e na escuta das crianças.

Com esta rotina diária encontrei tempo para observar e escutar as crianças. Quando aprendi a utilizar a grelha de envolvimento, apercebi-me de coisas maravilhosas das crianças. E preciso sempre de as observar. Foi uma atividade que passou a fazer parte do meu quotidiano. Não conseguirei realizar um bom trabalho se não perceber o que as crianças pensam fazer e o que lhes interessa (E2 Maria).

A planificação das atividades foi também compreendida como um processo de realização cooperada entre a educadora e as crianças.

O que eu acho interessante, neste processo, é que todos temos uma palavra a dizer. E todos sabemos que o que dizemos conta. Eu tenho a preocupação (nem sempre consigo) de apoiar as ideias de todas as crianças e procuro que a planificação seja feita por todos (E2Inês).

A reflexão sobre a ação é realizada diariamente. As crianças partilham com os colegas o trabalho que estiveram a desenvolver. Explicam os processos que utilizaram e se conseguiram, ou não, o que pretendiam.

No tempo de rever as crianças contam o que estiveram a fazer. Os colegas dão opiniões e é interessante esta partilha (E2Lia).

O processo de avaliação da ação é, também, realizado, no final da semana, em grande grupo. As educadoras destinam uma hora da sexta-feira para fazer o balanço do trabalho desenvolvido. Esse momento serve para perceber o andamento dos projetos, mas também como espaço de encontro que assegura o sentimento de pertença a um grupo, cujos membros partilham ideias e ações.

Às sextas-feiras quando nos sentamos para fazer o balanço do trabalho da semana, projetamos logo a semana seguinte. Pensamos nos projetos em curso, as ideias que gostaríamos de aprofundar, os materiais que ainda não exploramos. Colocamos aqui neste quadro, as ideias das crianças, o que gostariam de fazer e organizamo-nos assim (E2Maria).

A observação, a escuta, a planificação e a avaliação são elementos de um só processo que permite pensar, organizar e refletir a ação educativa. São os meios que sustentam a partilha, a colaboração e a participação. As educadoras encontraram espaços e tempos para observar, escutar, mas também para planificar e avaliar com o grupo. Recolhiam elementos sobre as intenções e planos das crianças, definiam o apoio que lhes podiam facultar, através dos ciclos comunicacionais que iam gerando. Neste processo, as intencionalidades de todos os atores tornam-se mais claras. As das crianças, porque tomavam decisões, eram apoiadas para as desenvolverem, narrando as suas ações, as suas formas de pensar, os significados que construíram e afirmando a sua pertença no grupo. As das educadoras porque, ao documentarem a ação, definiam os passos a seguir e os apoios a conceder à criança, mostrando respeito pelo seu trabalho.

1.6. A voz das crianças sobre as mudanças efetuadas

Quisemos, no momento final, perceber as concepções que as crianças tinham sobre o trabalho que se desenvolvia no jardim de infância. Como se referiu anteriormente foram entrevistadas seis crianças¹⁰¹, que revelaram o que pensavam sobre as finalidades do jardim de infância, o espaço e os materiais das suas salas, a forma como se organizava o seu dia, as atividades e projetos que desenvolviam, como sabiam o que podiam fazer na escola, os amigos que tinham e como se relacionavam com a educadora e os outros adultos da escola.

Na entrevista realizada aos dois grupos de crianças (3 crianças por grupo) elas referem que o jardim de infância é um espaço agradável, onde gostam de estar e onde podem partilhar aprendizagens e brincadeiras com os amigos.

Cristina: Vocês gostam de vir à escola?

Inês: Eu gosto!

Miguel: Ai eu sim!

Rui: Eu também gosto!

Cristina : E porque é que gostam de vir à escola?

Rui: Olha porque assim brincamos com os nossos amigos...

Inês: Podemos fazer desenhos e trabalhos

Miguel: Aprendemos coisas sobre os animais...

Inês: E também fazemos experiências!

Cristina: Já percebi que fazem coisas muito interessantes!

Miguel: Olha, Cristina, até fazemos ginástica!

Rui: E vamos aos museus com a Maria! (ECG1).

As crianças reconhecem, também, as razões pelas quais têm que ir para o jardim de infância, referindo que este é um local para aprenderem e um espaço onde se encontram em segurança.

Cristina: Porque é que os pais vos trazem para o jardim de infância?

Lara: Para nós aprendermos.

Cristina: Trazem-vos para vocês aprenderem...?

Zé Pedro: Para contar às professoras coisas novas que acontecem em casa.

Cristina: Para contar às professoras coisas novas que acontecem em casa!...

Sara: Também para darmos desenhos à professora.

Cristina: Também! E onde fazem esses desenhos?

Zé Pedro: Em casa! E no computador.

Sara: Dei-te 5 desenhos de manhã.

Cristina: Deste-me 5 desenhos, sim. Diz lá Lara.

Lara: Esqueci-me.

Cristina: Do que é que te esqueceste, da tua ideia?

Lara: Sim. Já sei! Os pais trazem-nos aqui para aprendermos a falar.

Cristina: Também para aprenderem a falar, muito bem!

Zé Pedro: Para aprendermos a falar espanhol, eu já sei dizer adeus em espanhol.

Sara: Estamos aqui enquanto os pais vão trabalhar.

¹⁰¹ Realizamos duas entrevistas em grupos de três crianças cada, pertencentes a duas salas (grupo dos 5 anos e grupo dos 4 anos). Nas entrevistas participaram 3 crianças de 4 anos (ECG1) e 3 crianças de 5 anos (ECG2).

Cristina: E se eles não fossem trabalhar vocês vinham para cá?
Lara: Ficávamos em casa com eles.
Sara: Não, não. Ficávamos na escola e eles ficavam em casa e também nos vinham buscar.
Cristina: E porque é que tu achas que eles vos traziam à escola mesmo que estivessem em casa?
Sara: Porque é dia de férias e eles podem ficar em casa a aproveitar e depois quando for para buscar eles podem vir buscar e contamos coisas novas que aprendemos na escola.
Lara: Mas agora não estão de férias...
Sara: E também, porque se não forem ao seu trabalho, não ganham dinheiro.
Zé Pedro: Mas se tiverem bebés na barriga? Não podem...
Cristina: Ir trabalhar?
Zé Pedro: Não, têm que dizer ao gerente que não pode ir trabalhar porque tem um bebé na barriga. A minha mãe quando eu estava na barriga dela disse ao chefe do trabalho dela, que não podia porque tinha-me a mim na barriga.
Cristina: Claro...
Sara: Cristina, eu sei porque é que a minha mãe me traz para a escola!
Cristina - Sabes!?
Sara- Sim, é para ficar descansada, porque se ficasse sozinha em casa, podiam ir lá homens maus e ela ficava preocupada!
Cristina: E aqui na escola isso não acontece?
Sara: Não aqui estamos protegidos, a Maria, a Lina, a Inês, a Sónia....e todos aqui protegem-nos (EGC2).

As crianças revelam, ainda, o tipo de atividades que desenvolvem, os projetos em que participaram e o tipo de ação que desenvolveram com eles, falam também das atividade extracurriculares.

Cristina: Então o que é que fazem aqui na escola?
Inês: Muitas coisas!
Cristina: Ok, muitas coisas! Podiam contar-me algumas?
Inês: Olha, brincamos nas áreas?
Miguel: Desenhamos, fazemos trabalhos no pequeno grupo.
Cristina: Trabalhos no pequeno grupo?
Miguel: Aqueles trabalhos, vês ali aquelas fotografias e as letras!
Cristina: Sim...
Miguel: Ali diz o que fazemos no pequeno grupo...
Cristina: Estou a perceber! E como se organizam nesses trabalhos!
Inês: Olha de manhã, sabes, depois do iogurte, uns vão com a Maria e outros vão para as áreas.
Cristina: O que fazem os que vão com a Maria?
Rui: Então...o pequeno grupo?
Cristina: Ah! E o que fazem?
Miguel: Às vezes a Maria traz materiais, ou coisas para nós experimentarmos...até jogos... palavras... assim coisa!
Rui: Pois é...
Cristina: Então e os outros meninos?
Inês: Vão para as áreas?
Cristina: E como decidem para que áreas vão e o que vão fazer?
Inês: Então, pensamos no que queremos fazer e depois escolhemos uma área!
Rui: Mas temos de ver se podemos, ou se há muito meninos!
Cristina: e como é que fazem isso?

Miguel: Porque nós já sabemos quantos podem ir... Está lá o nº de meninos que podem ir!

Cristina: E se não forem para a área que querem, ficam tristes?

Rui: Às vezes ficamos um bocadinho...mas até podemos trocar com os colegas

Miguel: Se eles quiserem! Só que às vezes não querem!

Inês: Mas depois, outra vez já vamos nós!

Cristina: Então e que outras coisas fazem aqui na escola?

Miguel: Nós temos inglês às vezes...

Cristina: Às vezes têm inglês, sim...

Rui: E informática. E também alguns têm hip-hop.

Cristina: E o que é que fazem aqui na sala?

Rui: No grande grupo, cantamos ou dançamos, fazemos jogos...

Miguel: Conversamos e temos que dizer as coisas que a Maria pergunta.

Inês: Fazemos palavras...

Miguel: No outro dia no pequeno grupo fizemos palavras e alguns diziam palavras que comecem por "i", por "o"...

Rui: Sim! Por exemplo, o "v" ou por exemplo o "g" (EGC1)

Ao descreverem as atividades em que participam as crianças falam da organização da rotina diária e as possibilidades de ação em cada momento do dia.

Cristina: Vocês chegam aqui à escola e o que fazem?

Sara: Brincamos um bocadinho, depois de arrumar vamos beber o iogurte.

Cristina: E porque é que brincam esse bocadinho? Brincam onde, nas áreas?

E porque é que brincam esse bocadinho nas áreas?

Zé Pedro: Para brincarmos um bocadinho e divertirmo-nos.

Lara: para aproveitarmos um bocadinho o tempo enquanto brincamos, enquanto não chegam todos os meninos.

Cristina: Sim. Está bem e depois? A seguir? Bebem um iogurte ...

Sara: E depois vamos brincar outra vez, e outros vão com a Lia para o pequeno grupo. Depois arrumamos e vamos almoçar.

Cristina: E à tarde o que é que fazem?

Zé Pedro: À tarde brincamos uma e de manhã duas.

Cristina: E à tarde brincam uma vez...e como é que fazem à tarde?

Sara: Olha, primeiro estamos no grande grupo e uns meninos fazem um plano de trabalho...

Cristina: Um plano?

Lara: Não sabes o que é um plano (A Lara levantou-se foi até ao quadro da rotina e disse). Vês aqui é este. Primeiro dizemos o que queremos fazer, depois fazemos e depois contamos aos colegas o que fizemos (EGC2)

As crianças do grupo da Maria também falam dos seus planos e como os desenvolvem.

Cristina: Querem contar-me o que fazem à tarde?

Inês: Dizemos aos colegas o que vamos fazer!

Cristina: Dizem aos colegas o que vão fazer! E como fazem isso?

Miguel: Fazemos um jogo no grande grupo, para ver quem é a falar...depois diz o seu plano e depois vai para a área que quer.

Cristina: Então todos os meninos escolhem a área e o que querem fazer?

Rui: Sim...dizem o que querem fazer e os colegas.... Às vezes até temos de pedir à Maria materiais, para trabalharmos!

Cristina: Mas que tipo de coisas é que fazem?

Inês: Podemos fazer desenhos ou colagens...

Miguel: Podemos ler histórias, fazer jogos. Eu gosto de ir para as construções.

Cristina: Todos os meninos vão fazer coisas iguais?

Miguel: Não.

Inês: Fazem coisas normais. Fazem coisas diferentes.

Rui: Cristina, sabias que eu fiz um aspirador?

Cristina: Sim, eu vi que tu andavas a construir um aspirador. Fizeste sozinho?

Rui: Sim, pensei, só que depois a Maria ajudava... segurava nas coisas e fazia-me perguntas e eu pensava melhor...

Cristina: Pensavas melhor?

Rui: Sim porque às vezes não sabia bem! E também veio um amigo da Maria a por a funcionar?

Cristina: Para funcionar a sério?

Miguel: Sim, sim... ligava à luz e dava de verdade!

Cristina: Isso é mesmo interessante...(EGC1).

As crianças mencionam que a educadora tem um papel de apoio à sua atividade mas reconhecem também o apoio dos colegas

Cristina: Quem é que vos ajuda a aprender cá na escola?

Inês: A Maria.

Miguel: Não!

Cristina: Então?

Miguel: E os outros professores.

Cristina: Também...

Miguel: Como a Marlene e a Vera.

Cristina: E tu Rui o que é que achas?

Rui: Não, com os colegas também aprendemos

Cristina: Ah... com os teus colegas.

Inês: Com os colegas que já sabem.

Cristina: E eles ajudam-vos é?

Rui: Sim os colegas ajudam-nos.

Cristina: Ou como é que fazem?

Miguel: Pedimos ajuda!

Cristina: E eles querem sempre?

Inês: Não. Não querem sempre, sempre. Não querem todos os dias!

Rui: Pedimos a outro...(EGC1).

Salienta-se nas entrevistas dos dois grupos que há um conjunto de tempos para as crianças desenvolverem atividades autoiniciadas, embora acompanhadas pela educadora ou pela auxiliar e outras propostas pela educadora.

Cristina: Como é que sabem os trabalhos que vão fazer?

Sara: Porque combinamos. Às vezes a Lia ou a Cláudia (educadora-estagiária) dizem e às vezes fazemos o que combinamos.

Lara: Não! Nas áreas a Lia não diz...

Cristina: E no pequeno grupo diz?

Inês: Diz. Quando não sabemos ela tem que falar o que é que vamos fazer e nós temos que estar com atenção para a ouvirmos e fazermos...

Cristina: E depois fazem como ela diz?

Zé Pedro: Sim...

Cristina: E esses trabalhos que fazem no pequeno grupo são todos iguais?

Sara: Não, a Lia diz assim 'cada um pode fazer como quiser' e depois nós fazemos...

(...)

Lara: Só que às vezes vamos acabar os nossos trabalhos.

Cristina: Que trabalhos são esses?

Lara: Então, das pesquisas que estamos a fazer. Já fizemos do sangue... do peso...

Sara: Pois e do Aquiles, ora foi?

Cristina: Como é que fazem isso?

Lara: Então, queremos saber coisas ou fazer experiência e assim...

Cristina: Sim...

Lara: Depois pomos ali naquele papel (aponta para uma planificação de parede), e a Lia ou a Cláudia, depois vão connosco (EGC2).

Além do papel de apoio as crianças revelam que a educadora tem também a função de registar o seu trabalho e de o colocar em local visível para que todos possam observá-lo.

Cristina: O que faz a Maria quando vocês estão a fazer os vossos trabalhos?

Miguel: Ajuda...está com alguns meninos!

Inês: Às vezes está a escrever... de tarde, não é Rui?

Cristina: E vocês sabem o que ela está a escrever?

Rui: O que nós fazemos, até tira fotografias!

Inês: E depois põe na parede... e até os pais veem (EGC1).

Os adultos são entendidos pelas crianças, como alguém que organiza o trabalho, que apoia na aprendizagem, que joga e que dá carinho.

Cristina: Olhem o que é que vocês acham que fazem aqui as professoras?

Zé Pedro: Vão às reuniões contigo...

Cristina: Vão às reuniões...

Sara: Deixa-me pensar... falam com os meninos, conversam, trabalham, trazem materiais novos...

Lara: Ensinam-nos coisas... fazem pesquisas connosco..

Cristina: Hum, hum,...e as auxiliares o que é que fazem aqui?

Lara: Ajudam-nos.

Cristina: Ajudam-vos, também?

Zé Pedro: Jogam connosco, a ensinar...

Cristina: Ensinam o quê?

Zé Pedro: Jogos novos.

Lara: Ajudam-nos a fazer as coisas. E também a arrumar...

Sara: Quando ficamos doentes, também tratam de nós! E pegam-nos ao colo (EGC2).

As crianças compreendem que a educadora, perante as ações transgressoras, as impele à reflexão, referindo que diante de comportamentos abusivos são convidadas a pensar nas regras que, colaborativamente, construíram.

Miguel: Oh, Cristina, nós quando brincamos nas áreas a Maria diz-nos silêncio porque nós fazemos muito barulho.

Cristina: Pois! E porque é que têm de fazer silêncio? Vocês sabem...

Miguel: Porque ela não consegue trabalhar e os outros meninos também não!

Cristina: E como é que vos diz a Maria?

Inês: Ela diz assim: 'Meninos, está muito barulho na sala... não foi o que combinamos!'

Rui: Porque nós gritamos nas áreas, não é...
Cristina: E como é que vocês sabem que não se pode gritar nas áreas?
Inês: Porque se não incomodamos a Maria, não é? E os colegas.
Cristina: Incomodam a Maria e os colegas. Mas vocês combinaram alguma coisa?
Rui: Porque nós temos regras.
Cristina: Têm regras? O que dizem as vossas regras?
Miguel: Para falarmos baixo, para nos portarmos bem, para não passar à frente na fila... para ajudar, para escutar os colegas, para falarmos.
Inês: Para arrumarmos...
Cristina: E quem é que criou essas regras?
Inês: Nós! Nós e a Maria.
Cristina: Vocês todos, o grupo todo.
Rui: Só inventamos nós as regras.
Cristina: As regras foram inventadas por vocês e a Maria também ajudou com certeza.
Miguel: E a Maria, imprimiu! (EGC1).

Também na sala da Lia as crianças reconhecem a existência de direitos e de deveres de todos

Zé Pedro: Eu gosto de ir para o computador.
Sara: Só que não podes ir sempre e chateias-te!
Cristina: E como é que sabes que não podes ir sempre?
Sara: Porque nós combinámos. Só temos um computador e temos que deixar ir também os outros!
Cristina: E só combinaram isso?
Lara: Não. Vês ali aquelas letras todas e os nossos desenhos (a criança aponta para um quadro com o título, 'os nossos direitos e os nossos deveres'). Nós dissemos isso tudo, ora lê (a entrevistadora começou a ler) (...) (EGC2)

As crianças parecem compreender que, em momentos de conflito a educadora deve intervir, para regular os comportamentos dos colegas, lembrando a construção partilhada das regras de funcionamento em grupo.

Lara: Só que às vezes os meninos portam-se mal e a Lia tem que falar com eles!
Cristina: O que lhes faz a Lia?
Lara: Conversa com eles sobre o que fizeram. Mas fica triste porque eles não respeitaram
Cristina: Não respeitaram?
Sara: Sim, não fizeram o que diz ali...
Zé Pedro: Outras vezes ela diz aos meninos para se entenderem (EGC2).

Nas entrevistas evidencia-se que as educadoras reconhecem e valorizam os trabalhos das crianças, embora não sejam identificadas, pelas crianças, as consequências dos seus bom comportamentos.

Cristina: Olha e o que é que tu achas que pensam de ti aqui na escola?
Miguel: Eu penso que eles gostam todos de mim.
Cristina: Está bem. E tu Rui? O que é que tu achas que pensam de ti?
Rui: Eu e o Afonso somos amigos desde que nascemos.

Cristina: É pá! Isso é uma grande amizade, não é? De muito tempo... Olha Inês, o que é que tu achas que pensam de ti? A Maria, a Irmã, os outros colegas...

Inês: Eu penso que eles gostam de mim muito e quando me porto mal pensam que ... só gostam mais ou menos.

Rui: Cristina, eu penso que gostam quando me porto bem...

Cristina: Rui, diz-me lá uma coisa: quando fazes uma coisa bem aqui no Jardim de Infância o que é que te dizem?

Rui: Tá bonita!

Cristina: Está bonita, e quando fazes uma coisa mal?

Rui: Dizem que está feia.

Cristina: E a ti Miguel?

Miguel: Dizem que fiz bem feito.

Cristina: Inês, diz-me lá uma coisa, quando tu fazes uma coisa bem aqui na escola o que é que te dizem?

Inês: Muito bem Inês!

Cristina: E quando fazes uma coisa mal?

Inês: Inês, não é assim!

Cristina: E quando fazes uma coisa mal aos meninos?

Inês: Fico a pensar (EGC1).

As crianças conhecem e contatam com outras crianças, educadoras e auxiliares de outras salas e dizem manter relações positivas com todo o pessoal.

Cristina: Têm amigos, aqui na escola?

Rui: Tenho dois. E tenho amigos fora da minha sala.

Cristina: Tens outros amigos fora da tua sala.

Inês: Ai, eu tenho muitos amigos. Tenho outros noutra sala e o Afonso que está noutra sala mais à frente.

Miguel: E também conheço o João e o Marco.

Cristina: Agora é a Inês, depois é o Rui.

Inês: Gosto de trabalhar com a Rita.

Cristina: E trabalham as duas juntas?

Inês: As três, eu, a Rita e a Nocas.

Rui: Eu gosto dos meus amigos todos!

Inês: Cristina deixa-me falar!

Cristina: Fala, querida!

Inês: Eu também gosto do Zé Miguel só porque vou brincar com ele. Os meus melhores amigos são a Sara, a Helena, toda a gente e a Maria, e a Vera e a Marlene (auxiliar e estagiária) e de ti!

Cristina: Eu também sou vossa amiga

Rui: E de todas as professoras e de todos os colegas (EGC1).

Os discursos das crianças revelam que consideram adequada a organização do espaço para as atividades que gostam de desenvolver e que tiveram uma participação ativa na escolha dos materiais e na definição das áreas.

Cristina: Qual é a área que tu mais gostas de trabalhar?

Lara: eu não gosto muito de trabalhar na área da casa, eu gosto mais da área da expressão plástica ... Eu gosto mais de todas as áreas.

Sara: eu gosto mais da área das construções, da área da casa e da área da biblioteca e da área do computador e da área da expressão plástica.

Zé Pedro: Eu gosto da área das construções e da expressão plástica, eu gosto também do cavalete e do computador e dos jogos.

Cristina: Então digam-me uma coisa, se pudessem colocar mais coisas na vossa sala o que colocariam? Criavam uma área nova, traziam material o que faziam?

Sara: Nós fizemos isso. Pensamos todos juntos e trouxemos alguns materiais?

Cristina: Ai foi, e que materiais trouxeram?

Lara: Coisas de verdade, só que estragadas, para a casinha.

Cristina: E não queriam mais nada na vossa sala.

Lara: Não está bem assim!

Cristina: E no recreio? Quem gosta de ir brincar?

Lara, Zé Pedro e Sara: Eu!

Cristina: Então vão para o recreio muitas vezes? Todos os dias vão para o recreio?

Zé Pedro: Sim! Depois de bebermos o iogurte, depois de almoçarmos...(EGC2).

As crianças entrevistadas reconhecem que existe uma relação positiva entre as educadoras e os seus pais e que estes participam na vida do jardim de infância.

Sara: A minha mãe vem trazer-me à escola e às vezes fala com a Maria.

Zé-Pedro: O meu pai arranja-me livros para fazermos pesquisas.

Inês: Às vezes, a minha mãe vem aqui e fica um bocadinho a falar com a Irmã.

Rui: A minha tia já veio cá a explicar coisas sobre o sangue...(EGC1/EGC2).

As entrevistas de ambos os grupos de crianças salientam que no jardim de infância existe partilha e colaboração. As crianças sentem-se ativas e participantes na construção do seu desenvolvimento. O jardim de infância é um espaço onde se sentem acolhidas e onde estabelecem relações de amizade com os seus colegas e os adultos, mas também um local onde se sentem seguras e onde aprendem. Percebem que as educadoras lhes dedicam tempo e que planificam a ação educativa a pensar nelas.

Num processo transformativo, como aquele que se aspirava, nesta investigação, importava perceber se as crianças que haviam frequentado o jardim de infância em momentos anteriores, reconheciam algumas mudanças. Foi neste sentido que solicitamos a duas crianças, que estavam no jardim de infância, no ano em que se iniciou o processo de transformação, para passarem dois dias na sala da educadora com quem tinham estado inicialmente.

A investigadora acompanhou as crianças, questionando-as e registando os seus comentários. As duas crianças apontam diferenças ao nível da organização do espaço e dos materiais, da rotina diária e do tipo de trabalho que se desenvolve.

Ao nível do espaço e dos materiais as crianças percebem que na sala existem, agora, um maior número de possibilidades de escolha.

Cristina: Então o que é vocês acham desta sala, agora?

Afonso: Estes agora é que têm sorte!

Cristina: Então porquê?

Afonso: Olha, têm computador, estes jogos todos...

Cristina: Então não havia jogos, quando vocês andavam aqui?

Duarte: Havia só que não havia tantos...

Afonso: Aqui nas construções também têm mais coisas! (ECV).

Estas duas crianças perceberam, também, algumas mudanças na organização do tempo e no tipo de atividade que desenvolvem.

Cristina – Ainda se lembram de como se organizavam para trabalhar?
Lembram-se do que faziam de manhã?

Afonso – Eu acho que estávamos na roda a conversar, depois, ouvíamos uma história e a Maria dizia um trabalho para fazermos e depois íamos fazer o trabalho com Maria.

Cristina- Todos?

Afonso: Não uns iam brincar para as áreas

Cristina: Então é igual, ao que se faz agora?

Duarte: Não é bem igual...

Cristina: O que é diferente?

Afonso: Agora, cada grupo, faz coisas diferentes... Estes de hoje fizeram um trabalho diferente do grupo de ontem.

Cristina: Então e como é que vocês faziam?

Duarte: Fazíamos todos, o trabalho...

Cristina: E o que é que acham disso?

Duarte: Não sei...

Maria: os outros meninos também podem fazer, se quiserem... deixamos os materiais e os meninos que fizeram, podem ajudá-los, ou eu, se eles quiserem!

Afonso: Assim é fixe!

Cristina: E à tarde o que faziam?

Afonso: Eu acho que alguns acabavam os trabalhos da manhã, não era Duarte?

Duarte: Acho que sim...

Cristina: Então e agora?

Afonso: Agora, não fazem fichas, como nós fazíamos (ECV).

As crianças falaram também dos quadros que estavam nas paredes.

Cristina: Sabem para que serve este quadro aqui?

Duarte: São as regras da sala, para eles saberem o que podem fazer na sala!

Cristina: E vocês também tinham?

Afonso: Eu não sei bem... mas acho que não!

Cristina: Então como sabiam o que podiam fazer na sala?

Afonso: Porque a Maria conversava connosco e dizia. Olha que na minha escola não é assim!

Cristina: Não?

Afonso: Não... a professora às vezes ralha connosco.

Cristina: E o que acham que faz a Maria quando estes meninos não se portam bem!

Duarte: Conversa com eles, já fazia isso connosco!

Cristina: Então, acham que o que estes meninos fazem é melhor?

Duarte: Os nossos trabalhos também eram fixos! Só que agora eles fazem experiências... e têm mais material...(ECV).

As crianças manifestam, também, a sua opinião sobre a ação das crianças e da educadora, bem como sobre as aprendizagens que realizam.

Cristina: O que é que vocês acham que faz aqui a Maria?
Duarte: Ensina os meninos, conversa, conta histórias, às vezes, também joga com eles.
Afonso: E o que ensina!
Duarte: Coisas de matemática, as letras, os nomes deles...
Afonso: Experiências...
Cristina: Sim é verdade e os meninos o que fazem?
Afonso: Brincam, fazem experiências, aprendem coisas...
Cristina: E acham que eles gostam de vir para aqui?
Duarte: Gostam!
Cristina: Porque dizes isso?
Duarte: Porque parecem contentes e a trabalhar bem! (ECV).

Escutar as perceções das crianças sobre as mudanças é um ponto importante para perceber a transformação. As crianças que regressaram à sala conseguiram identificar aspetos de mudança o que realça que escutar as crianças não é só importante, como necessária, quando se quer compreender em profundidade os contextos educativos e os seus quotidianos vivenciais. Estas crianças perceberam que aquele era um lugar de bem-estar, onde se aprende e ensina, onde se brinca e conversa, onde se vive em grupo, aceitando e cumprindo regras de vivência social; um lugar de partilha e de habitar. Constataram que as mudanças eram positivas porque criavam mais oportunidades e porque valorizavam a ação das crianças.

Nas entrevistas as crianças revelam que conhecem as características do contexto que experimentam. Narram as interpretações que fazem desse contexto. Analisam o papel da educadora, o seu e descrevem a forma como se desenvolve a ação educativa. Neste processo de escuta, as crianças manifestam as suas ideias revelando “uma grande competência para comunicar sobre o quotidiano que vivem” (Oliveira-Formosinho & Lino 2008, p.70).

2. A formação em contexto: relevância do processo

Neste ponto analisa-se o impacto que a formação em contexto teve na transformação praxiológica e os seus contributos na construção de uma comunidade de práticas. As entrevistas das educadoras e da coordenadora de setor, bem como as notas de campo da investigadora fornecem dados que permitem compreender essa aspiração.

Segundo as educadoras a formação contribuiu para mudar a sua ação pedagógica, mas sobretudo a sua forma de pensar. As seguintes unidades de sentido fundamentam esta aceção.

Com a formação mudou muita coisa, principalmente a forma de pensar. Ajudou-me a perceber que era necessária uma mudança, quer na minha postura, na forma como planificava, na forma como trabalhava com as

crianças, na forma como o espaço estava organizado e até mesmo a autonomia dada às crianças (E2Sónia).

Primeiro que tudo quero referir que esta formação foi uma mais-valia quer para a minha mudança como educadora, como, também me ajudou muito a nível pessoal (E2Maria).

A formação foi um meio que permitiu às educadoras questionarem as suas práticas, confrontando pontos de vista e trocando experiências com as colegas e com a formadora.

Todo este processo e toda esta formação me fizeram questionar acerca de algumas coisas que até então eu tomava como uma verdade inquestionável. Coisas sobre as quais nunca me tinha questionado. Ao longo da formação fomos questionando e fomos apercebendo que havia coisas que estavam erradas, ou que não sabíamos porque as fazíamos, coisas que era necessário mudar. Compreendemos isso quando trocávamos ideias umas com as outras, mas foi sobretudo, graças às pessoas externas que, se calhar têm outra visão das coisas, diferente da nossa [...] foram-nos ajudando a refletir sobre as nossas fragilidades, sobre essas lacunas. [...] Mas também nos deram meios para nós conseguirmos chegar até à necessidade de mudar e os caminhos que poderíamos seguir (E2 Maria).

Mas foi também percebida como uma mais-valia na aprendizagem da utilização de instrumentos que permitiram aceder à compreensão da realidade educativa.

Esta formação colocou-me em contacto com novos instrumentos de observação/ avaliação, que achei valiosos no decorrer do processo. A Escala de Empenhamento do Adulto, ajudou-me a olhar para as crianças de outra forma. Por vezes, a azáfama do dia-a-dia é tão grande que nos esquecemos das coisas mais importantes - de ouvir o que as crianças têm a dizer, de as tentar perceber através do seu olhar, da sua expressão do momento. Parece patético, mas só depois de ter sido observada pelas formadoras, na minha prática, é que me apercebi do quão importante são as três categorias de ação, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Comecei a olhar para cada criança com mais respeito, comecei a ouvi-las e a dar-lhes tempo para que respondam, o que confesso, nem sempre foi fácil. Ao longo deste processo questioneimei-me muitas vezes sobre comportamentos, atitudes e procedimentos por mim, anteriormente, utilizados (E2 Laura).

Este tipo de formação centrada no contexto e alargada no tempo foi perspectivada como uma formação que permitiu compreender o quotidiano vivencial, a situação de cada educadora e tomar consciência dos aspetos a mudar.

O que eu penso é que esta formação teve sentido, porque não nos dava receitas. As formadoras levaram-nos a olhar para aquilo que cada uma de nós fazia. Além disso nunca me senti pressionada para mudar, foi uma necessidade que veio com a aprendizagem. Mas tenho a certeza que se tivesse sido menos tempo, não tinha tido tanto impacto naquilo que agora faço (E2Inês).

Esta formação foi uma riqueza. A forma como as educadoras e as crianças trabalham, agora, é muito melhor. Até parecem mais felizes. As crianças fazem

tudo, vão buscar tudo, têm conversas muito interessantes. Até os pais dizem! [...] Mas isso foi assim, porque refletiram muito, estudaram muito, e foi muito tempo. Na verdade eu penso que cada educadora tem o seu ritmo e também tiveram situações diferentes, umas precisam, ainda de muito apoio, outras são mais autónomas, mas todas elas estão a fazer um bom trabalho (E2CS).

Este tipo de formação, prolongada no tempo, permitiu o aprofundamento de temáticas que partiram do interesse das educadoras, mas que também tinham em conta as suas necessidades. As educadoras perceberam que havia um paralelismo entre a formação que estavam a realizar e os processos que desenvolviam com as crianças.

Penso que nos foi dada a oportunidade de aprender coisas que realmente nos interessavam. Quando fizemos os planos de ação, éramos nós que apresentávamos as propostas. Mas na realidade a formadora, nunca se esquecia das nossas necessidades, as estratégias que utilizava, levavam-nos sempre a compreender algo que ela já tinha percebido nas nossas práticas e que precisava de ser refletido. As questões éticas e o respeito pelas crianças eram aspetos que ela, fazia questão de debater sempre a partir das nossas práticas (E2Inês).

Uma das coisas que eu pensei foi que a Cristina me levava a questionar, sobre o que eu fazia e que não tinha pressa na resposta. A forma como me questionava, era tão aberta que eu tinha que pensar muito. Geralmente estas questões ficavam na minha cabeça mais tempo e, quando estava com as minhas crianças, ia-me apercebendo que aquelas questões eram apenas formas de me levarem a pensar sobre o que estava a fazer. Percebi, mais tarde, porque tive tempo para isso, que era assim que eu deveria fazer com o meu grupo, questionar, não para obter respostas, mas para os fazer pensar, para que fossem eles a encontrar as soluções, para que aprendessem (E2Lia).

Muitas vezes sentia ‘não sou capaz’, ‘acho que não vou conseguir’, porque acho que é complexo e até nos apercebermos de como temos que chegar às coisas, tonar-se difícil, apesar de eu sentir a necessidade de mudança e sentir que era importante ir ao encontro daquilo que as crianças querem aprender e muitas vezes senti-me angustiada por não saber como o fazer ou como desenvolver aquilo que elas queriam fazer (...) mas depois pensava ‘tenho que ter calma, não posso querer fazer tudo de uma vez’ (E2Lia).

Este tipo de formação foi entendida como um processo que permitia construir uma gramática pedagógica partilhada, respeitando os modos de ação de cada educadora na sua sala, mas que ajudasse a construir o sentido do grupo. Uma nota de campo da investigadora captou esta perceção.

Fui tomar um café com a Maria e com a Rita. A Rita que iniciara, apenas naquele ano, o seu trabalho jardim de infância, questionou a Maria sobre a forma como ela organizava os grupos e a rotina. A Maria respondeu-lhe: ‘Se quiseres vais um dia para a minha sala para veres como faço, mas o mais importante é perceberes porque é que os vais organizar daquela maneira. O que eu aprendi ao longo deste tempo é que temos que conhecer as nossas crianças, o tempo de que elas precisam, as coisas porque que elas se interessam. Não é porque somos educadoras do mesmo jardim,

que temos que fazer tudo igual. Agora o que devemos é saber porque é que as fazemos, e aí deveríamos estar em sintonia’ (NC10-10/11).

Também as educadoras Sónia e Lia referem este aspeto.

Era importante que a mudança fosse geral, pois não faria sentido que fazendo parte da mesma instituição, houvesse educadoras a trabalhar de uma maneira completamente diferente das restantes. Claro que não somos todas iguais e há sempre elementos da nossa ação que são nossos, que até nos caracterizam, mas é essencial que a orientação que seguimos, a nossa metodologia, a base que nos sustenta seja a mesma (E2Sónia).

O objetivo [de trabalho] é para todas o mesmo (...) mas, se calhar nós trabalhamos todas de maneira diferente para esse objetivo: umas mais empenhadas que outras, outras penso que a maneira de atingir o objetivo é que é diferente em cada uma de nós. Porque nós todas também somos diferentes, a nossa personalidade é diferente, a maneira de estar com as crianças é diferente, tudo isso acho que interfere (E2Lia).

Outro aspeto que as educadoras salientaram como positivo, neste processo formativo, foi a análise partilhada dos dados que iam sendo recolhidos, tanto por elas como pela formadora. A leitura partilhada incentivava a reflexão e a tomada de consciência que favorecia a construção de significados sobre a ação desenvolvida pelas educadoras.

Foi muito importante que estas mudanças fossem partilhadas. Cada uma de nós tem o seu ritmo, enquanto umas perceberam de imediato certos aspetos, outras demoraram mais algum tempo. O facto de eu ver que a minha colega questionou algo e conseguiu criar uma solução, ajuda-me a pensar também na minha ação e se a solução também se aplica ao meu problema. Lembro-me que levámos muito tempo até acertarmos no esquema da rotina. Uma experimentou de uma maneira, outra de outra e em conjunto pudemos partilhar o que para uma resulta e para outra não, conseguindo assim que cada uma pudesse aproveitar as ideias e experiências das outras (E2Sónia).

Segundo a coordenadora de setor este tipo de formação permitiu que a instituição se tornasse mais aberta e recetiva a outras propostas, aceitando as ideias dos pais e de outros elementos da comunidade.

Eu acho que agora as educadoras trabalham mais com os pais. Eles vêm cá, fazem trabalhos com elas, apresentam propostas. Trabalhamos com os museus, com o Conservatório de Música. Fazemos trabalhos para lá, eles vêm cá. (E2CS).

Contudo, existe a perceção de que há um longo trabalho para conseguir mudar alguns aspetos. As educadoras salientam que a participação dos pais ainda não é efetiva, considerando que não encontraram as melhores estratégias para aprofundar esse relacionamento.

Na maioria das vezes, os pais participam quando solicitados. Determinados pais, interessam-se por saber que descobertas os seus filhos estão a fazer. No entanto, outros há que se mostram desinteressados e nem sequer dão valor ao que as crianças pedem quando chegam a casa. Os pais participam em épocas festivas, não só monetariamente mas também ao nível de materiais, como por exemplo na confeção dos fatos de carnaval dos filhos com materiais reutilizáveis. Os pais são convidados a participar também, em projetos em que os filhos estejam envolvidos na sala, quer sejam individuais ou de grupo (E2Maria).

Cada vez menos, e devido à sociedade de hoje, os pais têm tempo para os filhos, penso que estas participações seriam uma mais-valia para fortalecer a relação entre pais e filhos, no entanto, nem sempre isso acontece, deixando as crianças mais sensíveis, muito desanimadas (E2Laura).

Os pais podiam ainda dirigir-se regularmente à educadora no dia de atendimento para conversar sobre todos os assuntos relacionados com a criança no jardim de infância e para o esclarecimento de dúvidas (E2Laura).

É verdade que nem todos os pais participam da mesma forma. Mas será que nós estamos a saber encontrar formas de os ajudar a participar? Questiono-me muitas vezes, se serão eles que não querem participar ou se somos nós que não estamos tão disponíveis para aceitar as suas opiniões. É que às vezes eles não pensam como nós! (...). Temos que tentar encontrar estratégias para que eles se sintam à vontade aqui no Jardim (E2Inês).

Quando realizamos a entrevista à Rita percebemos que havia mudanças em curso nesse âmbito. A forma como reuniam, com os pais, havia mudado e que as educadoras estava a tentar encontrar estratégias para os envolver de outra forma.

Acho que a grande mudança aconteceu este ano, pela forma como fizemos as reuniões, fizemos a reunião de uma forma muito mais participada, antes os pais quase que tinham que vir de fato e gravata, tão formal exato. Sentavam-se numas cadeiras muito bonitinhas. No fundo, nós explicávamos tudo aquilo que fazíamos no jardim de Infância e no fim, os pais não tinham a perceção do espaço, não tinham a perceção daquilo que fazíamos, não tinham oportunidade de colocar perguntas porque, também, a informação era dada de uma maneira a nem dar hipótese de haver ali muitas perguntas nem muitas conversações. A teoria era que se um pai começa a colocar questões, depois haverá uma avalanche.

Este ano não, cada sala fez a sua reunião. O pais ficaram frente a frente, toda a gente se podia ver. Os pais podiam ver-se uns aos outros, podiam interpelarmos durante a reunião, podiam colocar questões. Nós íamos dando exemplos práticos daquilo que acontecia. Penso que os pais ficaram com outra perceção porque a reunião dantes era um bocadinho mais uniformizante, parecia que todas as educadoras trabalhavam, falavam e faziam as mesmas coisas na sala. E, apesar de todas seguirmos o mesmo referencial, a mesma linha, as educadoras são diferentes como pessoas e acho que é esta forma de abordarmos as reuniões é o que irá fazer mudar a conceção que os pais têm nós.

Acho que antes víamos um bocadinho os pais como um elemento intrusivo, nós achávamos que quando os pais vinham cá, vinham cá para dizer mal do que se passava aqui e no fundo queriam era que os filhos fossem bem atendidos porque eles pagavam e ponto. E depois desta reunião com os pais o que eu fiquei a perceber é que, realmente, eles querem que os filhos sejam bem

atendidos, porque são pais e são os meninos deles que estão aqui! No fundo os pais também queriam que isto fosse um bocadinho deles e nós não deixávamos que isso acontecesse.

Este ano eu disse na reunião e, na altura, foi um bocadinho espontâneo, mas agora é consciente, foi que, a intenção da reunião ser na sala era uma forma de partilhar o espaço. Expliquei que aquele espaço era meu, era dos filhos deles e queria que fosse deles também. E que era por isso que a reunião tinha sido aqui na sala para eles poderem conversar comigo abertamente e para poderem colocar as suas dúvidas, para fazerem sugestões. (...). Este ano além de começarmos a ouvir as crianças também começámos a ouvir os pais e aí acho que demos um salto muito grande (E2Rita).

As educadoras consideraram, também, que esta formação deveria ter envolvido todos os atores, uma vez que as auxiliares, não foram implicadas no processo de forma sistemática. Para as educadoras, as auxiliares têm que passar a compreender melhor os processos para puderem dar um contributo mais efetivo dentro das salas.

Acho que elas [auxiliares] deviam ter alguma formação nesta área para nos ajudarem e para nos apoiarem. (...). Este é ponto que eu sinto que não está a nosso favor ou pelo menos a meu favor, eu necessitava de alguém que me apoiasse muito mais neste momento e que percebesse aquilo que eu estava a fazer. Até porque a Luísa é uma auxiliar que entrou no ano passado para a creche, tem uma formação noutra área e está próxima, mas não está dentro do processo. Por muito que ela seja muito prestável, por muito que eu lhe explicasse ‘olha vamos fazer desta forma, vamos estar atentas a isto ou àquilo’ ela faz o que eu lhe peço no momento mas não está a perceber o porquê. Se calhar amanhã precisava da mesma coisa e se eu não alertar ela não vê. Pelo menos eu podia estar a fazer ou estar com uma criança e ela podia estar a apoiar outra por exemplo ou a estar noutra área...Penso que a nível as auxiliares precisavam de formação, ou pelo menos, despertá-las para este processo (E2Inês).

As auxiliares podiam ajudar mais. Mas eu penso que aqui ainda não se percebeu bem que elas fazem falta dentro da sala em todos os momentos. Era preciso haver outra organização dos recursos. Embora ache que elas também precisam de uma formação, com reflexão sobre aquilo que fazemos e as razões pelas quais o fazemos, senão não ajudam... só desajudam (E2Maria).

Outro aspeto indicado, como uma conquista a realizar, refere-se às preocupações com a imagem exterior. Algumas educadoras mencionam que ainda não se conseguiram libertar dessas preocupações e que ainda procuram a perfeição nos trabalhos das crianças.

Eu acho que nós, às vezes, ainda temos a preocupação que as coisas estejam muito bonitinhas. As crianças têm que fazer muito bem! (E2Lia).

Eu sei que há colegas que continuam a estimular a perfeição e quando não existe, elas ajudam! (E2Maria).

Alguns discursos revelam que estas preocupações estão associadas aquilo que os pais esperam das crianças e do nível de exigência que o jardim de infância deve ter para com elas.

Eu penso que nós temos preocupações com os trabalhos das crianças. Por exemplo, quando fizemos a exposição no ano passado... alguns pais não perceberam nada! Aquilo que os meninos fizeram para alguns não tinha valor nenhum. Outras coisas que tinham a mão do adulto, eles estavam encantados, dizendo 'Aqueles é que fazem bem!' (E2Maria).

Segundo as educadoras e a coordenadora de setor foram três os fatores que mais contribuíram para a mudança das práticas: a reflexão sistemática e as leituras partilhadas acerca das pedagogias participativas; a procura de um referencial comum estimulado pela utilização de instrumentos de recolha de dados sobre as crianças e o papel da formadora. Passaremos de seguida a explicitar, de forma mais pormenorizada, as perceções construídas sobre o contributo destes fatores na transformação praxiológica.

2.1. A importância da reflexão

As educadoras consideram que a reflexão sistemática sobre as práticas permitiu um autoconhecimento que as levou a questionarem-se sobre o que faziam e porque o faziam.

Um dos aspetos que valorizo neste processo são os momentos de reflexão. Cada reflexão servia para pensar sobre aquilo que fazia mas, sobretudo, sobre a minha forma de estar e ser com os outros. Havia coisas na minha forma de encarar a minha profissão que ainda não tinha percebido. E se eu na minha vida normal sou de uma maneira, como é possível, eu, nas minhas práticas ser diferente? (E2Laura).

As reflexões eram importantes momentos para pensar sobre mim própria, não só como profissional mas também como pessoa. Questionava-me muitas vezes porque não tinha coragem de dizer o que pensava e porque achava que a minha opinião não tinha assim tanto valor (E2Lia).

Os discursos revelam que as educadoras passaram a compreender que a reflexão não é um mero exercício de descrição da ação realizada, mas antes, um processo que lhe permite encontrar na ação, as crenças e os fundamentos que as levavam a agir de tal forma.

Quando começamos a refletir penso que fazíamos meras descrições daquilo que íamos fazendo com as crianças. O que eu fazia, o que faziam elas. As questões da Cristina levavam-nos sempre mais longe, obrigando-nos a perceber o porquê, as razões, o que nós pensávamos realmente sobre isso. Os guiões que ela nos forneceu, levaram-me a pensar mais profundamente sobre aquilo que eu pensava sobre as coisas (E2Maria).

As reflexões foram sempre muito mais além daquilo que eu estava à espera. Não nos limitávamos a falar sobre as coisas, tentávamos explorar o seu porquê. No princípio foi difícil, mas depois já éramos nós que lançávamos as questões, tanto às colegas, como sobre o nosso próprio trabalho (E2Sónia).

A reflexão em grupo criou momentos de angústia, de confronto mas também de partilha de ideias, de negociação e de crescimento.

Ainda me lembro de uma reflexão que realizamos sobre o espaço. Cada uma nós preparou as fotografias para analisarmos e para explicarmos as nossas opções. Quando comecei a falar, senti-me completamente perdida. Estava angustiada, era como se me estivesse a expor perante os outros e não soubesse justificar o que tinha feito. Mas algumas colegas ajudaram-me a situar o meu pensamento. As questões que levantavam eram pertinentes e eu comecei a tentar explicar aquilo que tinha feito e porque é que o tinha feito (E2Lia)

Quando tivemos que organizar o projeto curricular, tivemos que reunir para percebermos o que queríamos fazer. Primeiro tínhamos de perceber que ideia é que, cada uma de nós tinha sobre aquilo que devia constar no projeto. Na realidade, já quase todas sabíamos o que não queríamos, mas não sabíamos muito bem o que queríamos. Estávamos todas muito inquietas, angustiadas, ninguém queria começar a falar. Mas quando começamos a falar, percebemos que nem todas partilhávamos das mesmas ideias e aí foi necessário negociar, fazer concessões. Mas também tenho a certeza que algumas pessoas têm receio de expor as suas ideias com frontalidade (E2Maria).

As sessões de reflexão não geravam, apenas, novos entendimentos para o grupo. Elas ofereciam a possibilidade de, cada educadora, posteriormente, no seu intimismo pedagógico, confrontar essas ideias com as suas práticas. Eram entendidas como elementos propulsores para a reflexão individual, que permitiam a cada educadora, questionar as suas ações, duvidar das suas certezas, investigar novas possibilidades de ação.

No segundo ano, quantas vezes dava comigo, dentro da sala a pensar “mas porque é que disseram aquilo na reunião, então eu não faço assim?” Muitas palavras das colegas ou as da Cristina ficavam na minha cabeça. Quando saía da reunião, parecia que tudo o que era dito, encaixava no que eu fazia, mas depois as coisas ficavam a martelar (E2Inês).

Nem sempre entendia o que se dizia nas reuniões, mas achava que sim. Só quando começava a fazer, é que se sentia imensas dúvidas, às quais tentava dar resposta, na minha sala (E2Rita).

As reflexões temáticas foram entendidas como um importante contributo para a aprendizagem de novas conceções pedagógicas. O estudo das pedagogias participativas e a análise da documentação que a formadora levava, geravam discussões interessantes e a partilha de pontos de vista.

Os textos que a Cristina trazia, de alguns pedagogos, foram muito importantes para perceber alguns aspetos. Mas nunca tinha pensado em muitas das coisas que eles diziam. Acho que quando me formei, não aprendi nada sobre estes pedagogos, ou então passou-me completamente ao lado (E2Maria).

Eu vou confessar uma coisa, se não lêssemos os textos em conjunto, havia muita coisa que eu não ligava à prática. Pensava sempre que aquilo era teoria...(E2Inês).

As reflexões permitiam, ainda, questionar a forma como cada educadora se ia apropriando do referencial pedagógico. Num primeiro momento, as educadoras referem que começaram a utilizar o modelo HighScope como um receituário, procurando reproduzir o que iam observando nos vídeos e lendo nos textos. Mas, como havia sessões para analisar a documentação produzida, por cada uma delas, sobre as dimensões em estudo, foram-se apercebendo de que teriam que aprofundar os princípios subjacentes às suas ações.

Eu acho que quando começamos a ver os vídeos do HighScope ficamos todas muito entusiasmadas, e então, fomos fazer exatamente as atividades que eles faziam. Era quase um copiar-colar. Só que quando começamos as experiências que tínhamos feito, e a forma como as tínhamos feito é que nos apercebemos que antes de fazer alguma coisa era necessário perceber para que as estávamos a fazer, e se aquilo tinha alguma coisa a ver com a escuta e observação que tínhamos realizado às nossas crianças (E2Maria).

Uma coisa, eu, percebi! As atividades que o HighScope propõe são ótimas, mas não podem ser utilizadas de qualquer maneira. Se eu não souber para que é que estou a fazer aquilo e se não souber interagir com o grupo de crianças de forma aberta, se os conduzir demasiado, as intenções perdem-se completamente. Se não tivéssemos refletido depois sobre isso, acho que apenas iríamos replicar, simplesmente o que víamos fazer (E2Sónia).

Os discursos revelam que a formação que parte do sentir e do pensar das pessoas, que as leva a refletir sobre o que fazem, porque o fazem e como fazem, contribui para mudanças conscientizadas das suas práticas. Contudo, reconhece-se que aprender a refletir é um processo complexo, que implica ver para além do que é visível, no sentido de construir novos significados.

2.2. O papel da pedagogia da infância na reconstrução praxiológica

As educadoras consideram que compreender os princípios das pedagogias participativas as ajudou a situarem-se face ao que faziam.

O aprofundamento das conceções pedagógicas de Bruner, ajudaram as educadoras a compreender e valorizar a competência da criança, enquanto ser que realiza ações intencionais, o papel apoiante do adulto nas ações que a criança desenvolve e a importância de criar ambientes desafiadores, que levem a criança a compreender o mundo, a desenvolver a sua criatividade e o seu pensamento.

Foi importante termos lido alguns textos do Bruner. É um autor muito interessante que me levou a pensar que, de facto, só podemos ver aquilo que as crianças fazem se as considerarmos competentes e se as deixarmos fazer coisas, mas para isso é preciso que elas tenham liberdade de fazer escolhas de tomar iniciativas. Mas percebi, também, que elas não aprendem sozinhas e que nós temos que saber apoiá-las (E2Maria).

Numa sessão de reflexão depois de lermos um texto do Bruner¹⁰² que a Cristina nos deu, percebi que é importante perceber aquilo que as crianças sabem, mas mais do que isso é importante perceber como elas chegam até lá. E como a Cristina questionava, como é que nós enquanto educadoras, podemos perceber isso? E para perceber isso é necessário escutar, observar e questionar (E2Rita).

De Dewey, as educadoras dizem ter recolhido a ideia de que a aprendizagem se realiza continuamente e que se vai complexificando à medida que as crianças vão construindo novos significados. A importância de envolver as crianças em experiências que tenham significado para elas e de que a sala se constitua como uma comunidade, onde todos desenvolvem o seu espírito democrático, participando, foram, também aspetos realçados por elas.

A ideia de continuum experiencial de Dewey, é muito importante para compreendermos que o que aprendemos se vai reconstruindo, se vai ampliando e, por isso, há que respeitar a forma como cada um aprende. Mas, sobretudo, para não fazermos sempre as coisas da mesma maneira sem termos em conta o que os meninos já sabem (E2Sónia).

O que mais gostei quando analisamos o Meu Credo Pedagógico de Dewey foi da forma como ele concebe a sala de atividades, enquanto espaço onde se realiza a democracia. Foi aí que percebi a importância da construção de regras, pelo grupo, mas mais do que serem regras elas terem que se assumir como o conjunto de direitos e deveres negociados pelo grupo (E2Maria).

A compreensão desses princípios pedagógicos foram aspetos que permitiram ressituar as educadoras face a uma perspetiva integradora da pedagogia, reconhecendo a interconetividade das diferentes dimensões pedagógicas.

Analisar a roda de aprendizagem do HighScope levou-me a perceber que está tudo interligado e que a aprendizagem depende mais da forma como nos organizamos (...) na sala e como interagimos com a criança, do que das atividades que planeamos para elas, mas perceber isso não foi fácil! (E2Lia).

As educadoras reconhecem que nas suas práticas havia uma hipervalorização do didatismo e que muitas das suas ações eram ritualizadas.

Dantes estávamos mais preocupadas com ensinar às crianças os conteúdos (...), planeávamos tudo a pensar na sequência dos conteúdos que achávamos importantes. Seguíamos sempre a mesma forma de fazer e como resultava sempre, achávamos que era boa (E2Maria).

Neste sentido, estudar um referencial pedagógico, como o HighScope, e as mensagens que dele emergem constituiu-se como uma mais-valia que lhes permitiu reconcetualizar as suas ideias e as suas práticas, valorizando a ação da criança.

¹⁰² A educadora referia-se ao capítulo "Pedagogia Cultura", incluído no livro, Bruner, J. (2000) Cultura da Educação. Lisboa: edições 70, pp.71-95.

Todavia, consideram que o mais difícil, neste processo, não é escutar, ou interpretar o que escutam, mas antes a forma como interagem com a criança, sem serem intrusivas. Para o fazerem as educadoras compreenderam que teriam de encontrar tempos para a observar, dar-lhe tempo para expressar o seu ponto de vista, não induzir as respostas, nem ter expectativas sobre elas. Aprender a questionar as crianças foi para elas a tarefa mais difícil.

Agora tudo é diferente. Quando começamos a tentar (digo tentar porque, não sei se já o consegui) tudo passou a ser diferente. Aquilo que as crianças iam aprender, não dependia apenas de mim, eu era apenas um elemento do grupo. Eu percebo que eles agora, vão muito mais além daquilo que eu imaginava (E2Maria).

Com o HighScope aprendi a importância de dialogar com as crianças. Se calhar, antes, questionava mais do que dialogava não é? E agora não vejo as coisas dessa maneira. Posso fazer uma questão ou outra, mas o importante é espicaçar (...). Agora questiono, também, claro não se pode deixar de questionar, mas de uma forma em que haja diálogo, em que haja uma conversa coerente em que eu possa fazer questões e que os ponha a pensar e a refletir sobre aquilo que estão a dizer e a partir daí até podem surgir coisas que eles queiram aprender (E2Inês).

Eu penso que o mais difícil foi aprender a comunicar com as crianças. Entender que todo o grupo está em constante aprendizagem porque tudo, as coisas que eles partilham, tudo isso é aproveitado para aprendermos. Procuro levar as crianças a entender que todos nós temos algo a dizer. É importante eles aprenderem a escutar-se mais, que é uma coisa que muitas vezes têm dificuldade, aprenderem a respeitar-se mais enquanto grupo (...). Muitas vezes aparecem questões e surge aquilo que nós chamamos de projetos. Vamos em busca da resposta àquelas perguntas, porque não há resposta imediata. Dantes uma criança fazia uma pergunta, se nós sabíamos respondíamos, pronto ficou por ali. Não, agora não! Boa, tens essa pergunta, então e alguém quer saber mais alguma coisa então eles fazem o questionamento que têm a fazer. Então agora vamo-nos organizar para irmos procurar, onde é que podemos procurar, quem é que nos pode ajudar, todas essas coisas são feitas desta forma. Acho que as crianças estão sempre com sede de aprender. Quanto mais investigarmos, mais perguntas elas têm a fazer e qualquer coisa que lhes apareça elas dizem logo 'Então agora vamos investigar, então vamos procurar!'. O interessante é que já tenho crianças que dizem "então quem tem perguntas para fazer sobre isto". Elas já se começam a querer organizar nesse sentido (E2Rita).

Mas foi a aprendizagem da utilização dos instrumentos que permitiu às educadoras compreender a importância de escutar a criança. Compreendendo que ao escutar a criança estão de certa forma a promover a igualdade de oportunidades e o respeito pelas suas diferenças.

Foi a utilização da escala [do envolvimento] que me permitiu criar na rotina diária, momentos de observação das crianças e do grupo. Isto fez-me despertar para as características, necessidades e interesses que até então não

me tinha apercebido, contribuindo para o maior conhecimento de cada criança e do grupo. Apercebi-me aqui de muitas falhas ao nível da organização do espaço e dos materiais. Procurei enriquecer as áreas com material do interesse das crianças de forma a torná-las mais ricas em experiências e aprendizagens (E2Laura).

A escala de envolvimento da criança levou-me a respeitar mais as crianças, porque percebo a qualidade daquilo que estão a fazer (...). Se eu as observar percebo melhor o que precisam, e assim não faço as coisas a pensar naqueles que fazem de uma determinada forma, mas indo ao encontro das suas diferenças. Isso é criar igualdade de oportunidades para todos, ou não? (E2Sónia).

As educadoras parecem ter entendido que construir uma pedagogia de participação em contexto de jardim de infância é um processo complexo, que exige tempo, respeito pelas crianças, a responsabilidade de tentar construir uma comunidade que aprende, que vive e que partilha respeitosamente o mesmo espaço. Fica, no entanto a ideia de que este é um processo em construção que necessita de maior aprofundamento concetual.

2.3. A lenta e progressiva construção de uma comunidade de práticas

Os dados evidenciam que o contexto em estudo se constituiu como uma comunidade de práticas que, através da aprendizagem cooperada aspirava a transformação praxiológica.

A comunidade que se criou gerava aprendizagem porque os seus membros participavam na vida do grupo refletindo, dialogando e trocando experiências. Além disso foram construindo um sentido de pertença através do referencial pedagógico partilhado das práticas que desenvolviam e das influências mútuas que estabeleciam.

Utilizando a linha concetual de Wenger (2010) pensamos poder afirmar que, no contexto em estudo, a aprendizagem profissional foi significativa, uma vez que todas as educadoras tiveram uma participação ativa no processo de transformação, reificada nas práticas que cada uma assumia nas suas salas.

Apesar das diferenças individuais das educadoras, visíveis nos modos de participação, compreende-se a construção do sentido de pertença ao grupo, uma vez que todas se envolveram nas atividades, individualmente ou em colaboração, criaram imagens mentais identitárias, expressas na intertextualidade discursiva das entrevistas e seguiram as regras estabelecidas pelo grupo, interpretando e negociando os planos construídos colaborativamente. Todavia, o sentido do *nós*, revelava ainda algumas fragilidades. O respeito pelos ritmos umas das outras, o compromisso pelo apoio e a desejada abertura mental, revelou-se como um ponto onde seria necessária uma maior atenção e cuidado.

Segundo as educadoras e a coordenadora de setor um dos fatores que mais contribuiu para o processo de aprendizagem foi a existência de uma formadora que emprestava o seu olhar externo às ações que se iam desenvolvendo, ressitando-as face aos referenciais pedagógicos que utilizavam.

A Cristina nesse sentido ajudou-me bastante e eu acho que foi importante também o facto de nos ter acompanhado este tempo todo, foi-nos alertando, também, às vezes, para situações que podemos ter mais atenção, para nos ajudar a ver coisas que, às vezes, estavam em frente aos nossos olhos e que não conseguíamos perceber, e precisávamos de outro olhar de fora que nos ajudou bastante (E2Lia).

Foi a investigadora/formadora que nos fez despertar, que basicamente nos acordou, porque senão talvez estivéssemos conformadas com a nossa forma de trabalhar. Fez-nos refletir sobre o nosso trabalho, fez-nos partilhar a nossa ação, discutir sobre as nossas dúvidas e certezas, apoiou-nos, alertou-nos, forneceu-nos sustentação para iniciarmos a nossa mudança (E2Sónia).

A mim parece-me importante que a formadora vá aparecendo, até para clarificar algumas ideias, algumas dúvidas (...) se calhar as dúvidas de umas não são as das outras e as coisas acabam por evoluírem pela experiência. Haver alguém exterior a nós, ou à instituição, ajuda-nos muito mais, até porque vem com outras ideias e nós estamos cá dentro, o ambiente é o mesmo, a visão das coisas é a mesma e, se calhar, quem vem de fora não vê as coisas da forma como nós vemos (E2Inês).

Eu penso que neste momento ainda não estamos capazes de caminhar sozinhas. Acho que precisamos de alguma ajuda exterior até para perceber que o questionamento em cada educadora é diferente, porque cada uma chegou a um ponto diferente. Há pessoas que se questionam mais, outras que se questionam menos. Há pessoas que têm mais necessidade de perceber algumas coisas e outras questionam-se muito menos, aceitando as coisas de forma passiva. Acho que continuamos a precisar de ajuda, de formação, de alguém que nos faça repensar muitas das nossas crenças, das conceções que temos porque, às vezes, continuamos a ir buscar um bocadinho daquilo que fazíamos (E2Rita).

Mas foram sobretudo as interpretações e as análises realizadas, em torno de valores e interesses específicos da comunidade, que abriram o caminho para a transformação. O desenvolvimento de um projeto partilhado que aspira a mudança praxiológica, situado no aqui e agora da organização, e utilizando um referencial de monitorização ajudou as profissionais a situarem-se face àquilo que pretendiam para aquele contexto.

Este foi um processo longo que, segundo as profissionais, carece de continuidade, porque existe um entendimento de que a qualidade, em educação, é um processo multidimensional, em constate construção.

Contudo, existe a consciência de que a ideia para que se constitua uma verdadeira comunidade de prática neste contexto, será necessário agenciar todos os seus membros e favorecer permutas simbólicas, através de um conjunto de iniciativas que envolvam,

conjuntamente, as crianças, os seus pais, as educadoras, as auxiliares e os responsáveis pelas instituições.

3. As mensagens que emergem da análise dos dados

Os dados apresentados, recolhidos a partir dos diferentes instrumentos, permitem fazer uma análise triangulada sobre as concepções pedagógicas expressas nos modos de ação que se desenvolviam no jardim de infância em estudo, no momento de avaliação final, bem como sobre a reconstrução da imagem de criança e de educadora, recriadas pelas mudanças conceituais e práticas operadas ao longo do processo. Estas mudanças explicitam as imagens da criança ativa e competente, que tem direito a participar no seu processo de aprendizagem, e da educadora que se envolve, reflete, escuta, observa e age com a criança e não apenas para a criança. Passaremos, nos pontos que se seguem, a analisar estas mensagens de forma mais pormenorizada.

3.1. O modo de fazer pedagógico

O contexto em estudo, no momento de avaliação final, revelava algumas mudanças relativamente ao modo de fazer pedagógico. As evidências revelam que a aprendizagem passou a ser interpretada como um processo contínuo e interativo, expresso na diversidade de oportunidades de aprendizagem que foram criadas, na riqueza das interações desenvolvidas, na forma de estimular a criança e no respeito pela sua ação e expressão.

A ação educativa passou a ser perspectivada como um processo complexo que entrecruza as diferentes dimensões contextuais e pedagógicas, pensado de forma holística e intencional, pelos adultos, no sentido de assegurar o potencial de aprendizagem de cada uma das crianças e do grupo.

A observação e a escuta das crianças levou as educadoras a procurar compreender alguns dos seus interesses, definindo as atividades a partir deles. A preocupação, não era tanto (embora ainda se evidenciasse, nalguns casos) colmatar os défices das crianças mas, antes, fazer emergir o seu fascínio por alguns assuntos.

Neste sentido, o processo educativo passou a sustentar-se num sistema de relação e comunicação (Freire, 1996; Bruner, 2000). As crianças desenvolviam a sua ação em espaços e tempos que lhes permitiam experimentar, interagir, expressar as suas ideias e os seus pensamentos, refletir sobre eles, significando as realidades em construção.

A ideia de planeamento da ação educativa ampliou-se. As educadoras deixaram de entender a planificação como uma mera sequência de tarefas a desenvolver, no sentido

de apreender um conteúdo específico, para passarem a situar-se numa dimensão alargada, que integra a organização dos tempos vivenciais, dos espaços experienciais e das interações dialógicas, enquanto meios geradores de ideias e pensamentos das crianças, considerando-os como importantes fontes curriculares. Dos interesses revelados e captados pelas educadoras emergem projetos sustentadores de aprendizagens cognitivas e sociais estimuladas pelas possibilidades de enfrentarem situações de descoberta em comunidade, pelo confronto de ideias, pela negociação das ações, pela construção partilhada num grupo de pertença.

Os projetos que emergiram não eram perspetivados com um fim, asfixiados à partida com um rumo determinado, mas antes como um mundo de possibilidades, abertos à criação. A documentação que ia sendo recolhida, pelas educadoras, implicava uma análise cuidadosa que permitia traçar alguns caminhos a seguir, permitindo que o inesperado acontecesse. Educadoras e crianças, em reunião, faziam a interpretação dos dados e apresentavam propostas. Este processo abria o diálogo à comunidade e os pais eram chamados a participarem ou, simplesmente, a partilharem os trabalhos dos filhos.

Nas salas passou a existir uma maior preocupação com a integração da voz de todos. Criaram-se tempos diferenciados para que cada criança tivesse oportunidade de revelar o seu potencial. Todos tinham o direito de ser apoiados, mas também compreendiam o seu papel como apoiantes dos colegas. Para tal, a organização dos grupos e da rotina diária passaram a ser pensados de forma cuidadosa e refletida. As educadoras perceberam que havia crianças que comunicavam melhor em grupos mais pequenos e que era necessário encontrar, no seu quotidiano, tempos para as apoiarem individualmente ou em grupos de duas ou três.

As educadoras perceberam que a aprendizagem não se constrói com atividades repetitivas, pois, contrariamente, passaram a considerar que cada momento do dia se podia constituir como uma experiência potenciadora do ato de pensar (Dewey, 2001).

Este modo de ação pedagógica, que valoriza a interação, a comunicação, a experiência e a reflexão, sustenta-se numa visão de que o conhecimento e a aprendizagem são processos que se constroem, através de relações dialógicas com o mundo e as situações que se vão experimentando (Freire, 1970).

Existia em cada sala, nesta fase de avaliação final, uma preocupação com a situação vivencial dos atores que as habitavam (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Emerge, deste modo de fazer pedagógico, uma maior consciência crítica, decorrente da reflexão que tanto adultos como crianças eram convidadas a realizar. Os processos de ação, sustentados no diálogo com a pedagogia da infância, impeliavam as educadoras a procurarem dispositivos que apoiassem a mudança. A pedagogia passou a

centrar-se no desenvolvimento de ações colaborativas, plurivocais, onde crianças e adultos eram, simultaneamente, agentes e investigadores da sua ação e aprendizagem.

Assume-se, também, que os processos de mudança devem ser contínuos e nunca estão terminados, aceitando a lentidão como o tempo necessário para a construção de significações conscientizadas.

3.2. Imagem de criança

Esta experiência de formação em contexto transformou a visão que as educadoras tinham das crianças. Reconhecem, agora, o seu potencial criativo, a sua inteligência e a sua sensibilidade. Aceitam que as crianças são coconstrutoras da sua aprendizagem e consideram-nas como participantes ativas e competentes no desenvolvimento de experiências. Asseguram os seus direitos, não apenas de provisão e de proteção, mas também de expressão. As crianças passaram a ser escutadas e a participar influenciando a sua própria aprendizagem (Lansdown, 2005). Esta tomada de consciência deslocou a *imagem de criança passiva*, presente no momento de avaliação inicial, para a *imagem de criança ativa* e com agência (Barnes, 2000). Passaram a ver a criança ativa que aprende na interação com os objetos (Piaget, 1986), com as pessoas, com os espaços e os instrumentos da cultura, respondendo a estímulos sociais e cognitivos (Bruner, 2000; Rogoff, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Os dados do envolvimento da criança permitem compreender que as educadoras passaram a considerar a motivação intrínseca da criança e a valorizar a forma como ela desenvolve as suas ações. A criança, no momento de avaliação final, revelava a sua curiosidade e capacidade de comunicar ideias e pensamentos, utilizando diferentes linguagens (Malaguzzi, 2008).

Decorre, desta concetualização a imagem da *criança competente*, perceptível na possibilidade que tem de fazer as suas escolhas, ter autoiniciativa, planear a sua ação, comunicá-la, desenvolver e refletir sobre as suas opções, recolhendo o contributo dos seus pares e educadores.

Emerge a imagem de uma criança que se relaciona com os adultos, que se sente segura para comunicar as suas ideias e é valorizada por descobrir coisas novas, sendo apoiada para refletir sobre elas, reconstruindo significados de forma partilhada. A criança, no momento final, afirmava-se como elemento de um grupo, interagindo em grupos mais alargados e assumindo os seus direitos e deveres, numa vivência democrática (Dewey, 2001).

3.3. Imagem de educadora

As percepções que as educadoras tinham sobre elas, no momento de avaliação final, resultam das mudanças que foram operando, nas suas concepções e práticas. Ao compreenderem que existe uma interdependência entre os contextos vivenciais e os processos, de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007a), as educadoras passaram a perspetivar a *práxis* como uma ação complexa. Assumir os princípios das gramáticas pedagógicas participativas estimulou-as a agir com maior intencionalidade. A imagem da *educadora intencional* evidencia-se na forma como planeia e organiza o tempo, o espaço e as interações, na forma como documenta e planeia a ação das crianças, como organiza os grupos e a cultura da sala, que aspira a uma vivência democrática e a sua integração numa cultura social, mais alargada.

Foi necessário abandonarem o conforto do programa sequencial e estarem abertas e recetivas ao currículo que emergia das crianças e das ações que elas desenvolviam quotidianamente, para construírem uma imagem de si mesmas enquanto *coleccionadoras de artefactos* (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Esta visão curricular levou as educadoras a tornarem-se mais reflexivas, no sentido de captarem novas possibilidades de ação.

Emerge ainda a imagem da *educadora disponível para a mudança* que entende que a transformação pedagógica implica abertura mental (Bruner, 1998) apoio, diálogo e reflexão com os seus pares e com a formadora. Como salientam Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009), este é um processo de múltiplos envolvimento, uma vez que o envolvimento da criança aumenta quando aumenta o envolvimento do adulto na transformação e o envolvimento da educadora aumenta com o envolvimento da formadora, que apoia a transformação, criando “uma simbiose de envolvimento que produz o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças” (p. 93)

CONCLUSÃO

Do presente estudo, que teve como foco investigacional a transformação praxiológica de um contexto de educação de infância, utilizando a formação em contexto como estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância resultaram um conjunto de considerações que passamos a explicitar.

O modelo de formação implementado que transformou o contexto de trabalho num ambiente de aprendizagem, contribuiu para a (re)conceitualização do conceito de desenvolvimento profissional das educadoras, evidenciando a necessidade de valorizar as suas perceções e conhecimentos práticos. As educadoras compreenderam que a sua realidade profissional oferecia muitas possibilidades de mudança e transformação, ao desvelarem algumas das suas crenças e ao aceitarem a frágil intencionalidade educativa das suas práticas.

Este processo resituou as educadoras face aos seus saberes profissionais, valorizando-os e reconhecendo que as tomadas de decisão sobre a ação necessitam de uma reflexão profunda sobre os saberes pedagógicos que a suportam e a ética educacional que a envolve. Neste sentido, foi interpretada como uma mais-valia a aprendizagem da utilização de instrumentos e processos que permitem monitorizar a ação e interpretar as práticas que desenvolviam.

A reflexão dialógica e a comunicação participada foram estratégias que favoreceram o confronto de ideias, a partilha de saberes, possibilitando que cada educadora realizasse uma imersão nas suas formas de pensar e de agir, tornando conscientes as suas crenças, valores e práticas. Ao narrarem e analisarem as suas ações iam descobrindo a sua realidade, resignificando-a. Este balanço dialógico e reflexivo, desenvolvido no sentido freiriano (Freire, 1981a), permitiu a tomada de consciência das fragilidades e virtualidades, individuais e coletivas, impelindo a reconstrução dos modos de ação.

O processo formativo foi sustentado em componentes afetivas, reconhecendo e partilhando saberes, respeitando os ritmos individuais, aceitando e apoiando decisões. Esta estratégia contribuiu para a afirmação profissional das educadoras e para a sua disponibilidade motivacional continuada. O foco motivacional residia na ação colaborativa

que permitiu às educadoras experimentar o lado transformador do risco e da angústia, a penetração no desconhecido e no incerto, como uma caminhada solidária e partilhada. Neste sentido, o processo implementado identifica-se com a formação em contexto desenvolvida no seio da Associação Criança e que integra uma conceitualização que coloca os educadores, por uma lado como sujeitos de investigação, e por outro como participantes de um processo cooperado, sustentado num processo de mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

A mudança aspirada neste processo (trans)formativo foi suportada pelo diálogo com a pedagogia da infância, que incentivou as educadoras ao questionamento e à compreensão dos fundamentos da ação. A relevância do conhecimento prático foi conceitualizada não como mera prática mas antes como uma pedagogia da prática, onde não se separam os meios dos fins, enquanto objeto de reflexão. O conhecimento prático implicou a capacidade de apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão da mesma (Freire, 1981a) e foi entendido como um compromisso ético para ação, uma vez que as mudanças na práxis foram acompanhadas de mudanças conceituais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes à educação de infância (Elliot, 2010).

Neste sentido, o processo desenvolvido procurou ultrapassar o dualismo, teoria e prática, colocando às educadoras enquanto investigadoras da sua ação e como sujeitos em aprendizagem permanente. Esta aprendizagem foi encorajada, focalizando a formação em conteúdos substantivos e relevantes, cujas leituras eram partilhadas.

Apesar da formação se centrar em processos colaborativos, de partilha e reflexão conjunta, cada educadora encontrou a sua forma de agir o que fez com que as práticas, em contexto, não fossem uniformes. Daqui releva que as educadoras deixaram de ver a teoria como uma receita para aplicar na prática mas antes como instrumento de diálogo necessário e consubstanciador da intencionalidade educativa.

A construção do conhecimento da realidade contextual foi realizada de forma dinâmica e social através da ação reflexiva transformadora. Neste sentido a ação e intervenção operaram no esforço de análise, reflexão e mudança em que cada educadora se envolveu. Este processo dialético, que reclamava conscientização (Freire, 1981a), foi um processo complexo e espiralado de interpretação da realidade social em construção. A formação em contexto valorizou a dimensão contextual e vivencial promovendo o diálogo com a pedagogia da infância que ia interpelando a reflexividade e a transformação.

Neste estudo salienta-se, ainda, a importância do apoio externo no desenvolvimento profissional das educadoras. As educadoras evidenciam que o olhar distanciando que a formadora oferecia sobre a ação, que elas desenvolviam, as ajudou a compreenderem as suas crenças, os seus valores e as suas práticas.

O grupo reconheceu a importância da formadora no uso das técnicas e instrumentos de recolha de dados e na sua posterior análise. A utilização de instrumentos de monitorização e avaliação da qualidade da ação e das aprendizagens das crianças foi um dos aspetos identificados pelas educadoras como um dos que mais contribuiu para a tomada de consciência dos modos de ação transmissivos que elas desenvolviam.

As educadoras evidenciam que o papel da formadora foi muito importante na reconstrução da pedagogia da infância ao abrir-lhes possibilidades de experimentarem prática profissionais inovadoras, sustentadas nos referenciais pedagógicos. Reconhecem a importância de existirem momentos específicos de avaliação e de devolução dos dados porque iam salientando as conquistas emergentes e as fragilidades observadas. Neste âmbito realça-se a sensibilidade, a criatividade e o compromisso ético da formadora como características necessárias no processo que visava a transformação praxiológica.

A formadora foi perspectivada como *agenciadora*, porque contribuiu para a construção de *agência* profissional das educadoras através do questionamento constante, da partilha de significados e das leituras colaborativas sobre os referentes pedagógicos e metodológicos.

O estudo revela, ainda, que a imersão da formadora no contexto e o seu compromisso com a transformação praxiológica a levou a sentir-se parte daquela comunidade, envolvendo-se em processos de questionamento e investigação sobre as suas próprias práticas de formação e construindo significados sobre a melhor maneira de apoiar as educadoras. Esta evidência é, também, destacada nos estudos de Oliveira-Formosinho (1998, 2002a), Craveiro (2006), Taylor (2007), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) e Pascal e Bertram (2012) que salientam que as parcerias se constituem como fontes de aprendizagem integrada entre os atores envolvidos, refletidas no conhecimento praxiológico construído.

Decorre desta saliência que existiu transferibilidade de saberes entre a formadora e as educadoras, conseguida através dos processos narrativos, dialógicos e reflexivos sobre as situações experimentadas que favoreciam a construção de significados, a sua agência participativa, mas também a construção da identidade coletiva, daquela comunidade que passou a partilhar uma gramática pedagógica comum.

O paradigma praxiológico onde se situou este estudo consubstanciou-se, também, no respeito pela voz das crianças e nas percepções que estas foram construindo sobre a transformação realizada. As crianças entrevistadas, nos diferentes momentos do estudo, narraram o seu conhecimento sobre o contexto e as dinâmicas que nele se desenvolviam. A análise das percepções das crianças, antes e depois da intervenção permitiu compreender que elas são atores fundamentais na avaliação da qualidade dos contextos. Elas identificaram as inovações introduzidas reconhecendo o valor da mudança. A voz da

criança na inovação pedagógica expressa-se nas atividades e projetos desenvolvidos, no envolvimento que demonstram e na iniciativa que passaram a ter. Ao observar e escutar a criança, as educadoras, compreenderam melhor os seus interesses, as suas necessidades, o que fez com que sentissem impelidas a mudar a forma como organizavam o ambiente educativo, como planificavam, como interagiam, como geriam o poder na sala e o tipo de experiências de aprendizagem que promoviam.

As educadoras ao assumirem a reconstrução da pedagogia da infância esforçaram-se por construir, nas suas salas, comunidades de aprendizagem, providenciando experiências onde as crianças se sentissem participantes ativas em quotidianos dialogantes, promotores de participação e respeito por todos.

As crianças revelam as mudanças realizadas no empenhamento das educadoras, enunciando que se sentiam encorajadas a tomar iniciativa, a partilhar as suas ideias, a planificar a ação; a definir conjuntamente as regras de funcionamento do grupo, a realizar autonomamente os seus trabalhos e a solicitar apoio. Reconhecem, também, uma melhoria na organização do espaço e do tempo, dos materiais e do tipo de atividades e projetos que se desenvolvem.

Emerge desta investigação que as crianças partilharam as suas ideias por compreenderem que a sua perspetiva era importante para o estudo. As entrevistas do segundo momento decorreram de forma mais fluida e as crianças participaram com maior à-vontade. Construímos a perceção de que as mudanças interacionais realizadas pelas educadoras, escutando as crianças e valorizando a sua opinião nos processos de planificação e ação educativas, favoreceram uma interação mais positiva.

Escutar as crianças sobre o que fazem e como o vivenciam permitiu compreender que as crianças são importantes fontes de informação sobre a ação educativa que se desenvolve nos contextos. Esta perspetiva, salienta-se nos estudos realizados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004b; 2008b), Oliveira-Formosinho e Lino (2008) onde se realça que escutar as crianças é uma condição importante na reconstrução do conhecimento que os adultos têm sobre elas, e sobre a forma como as interações desenvolvidas afetam o seu envolvimento, iniciativa e aprendizagem.

O caminho da reconstrução praxiológica revela-se, contudo, lento e complexo. As educadoras afirmam que, apesar do tempo longo da formação, ainda não se sentem preparadas para caminhar sozinhas. Reafirmam-se, neste estudo, as evidências realçadas nas análises efetuadas por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), Pascal e Bertram (2012) de que as mudanças na *práxis*, só por si, não são suficientes para realizar de forma autêntica um paradigma participativo. A participação implica o desenvolvimento de uma visão onde a reflexão, a ação e a colaboração sejam continuamente alimentadas por

uma profunda consciência democrática focalizada na ética das relações e na constante investigação da *práxis*.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora & Inafop.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 115-144). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, S. B. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Estudos da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Balaguer, I. Mestres, J. & Penn, H. (1992). *Quality in Services for Young Children*. Brussels: European Commission for Equal Opportunities Unit.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: social theory and responsible action*. London: Sage.
- Barros-Araújo, S. (2009). A avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade? In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 231-250). Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Bereiter, C. & Englemann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Bertram, A. D. & Pascal, C. (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.

- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Blanchet-Cohen, N., Habashi, J., Lundy, L., Murray, C., Musomi, M., Ndimande, B., . . . Swadener, B. B. (2010). *Children's Rights in Una and Beyond: Transnational Perspectives, Una Working Paper 7*. Belfast: Una <<http://www.unaglobal.org>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruer, J. T. (1998). The brain and child development: time for some critical thinking. *Public Health Reports* 113 (5), 388–397.
- Bruner, J. (1966). *The growth of mind. Occasional Paper, nº 8*. Washington D.C.: Educational Services, Inc., Cambridge, Mass, National Science Foundation.
- Bruner, J. (1984a). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984b). El language de la educación. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento e lenguaje* (pp. 197-208). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984c). El desarrollo de los procesos de representación. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 119-128). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984d). La inmadurez: su naturaleza y usos. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento e lenguaje* (pp. 45-74). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984e). La intencion en la estrutura de la acción y la interacion. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento e Lenguaje* (pp. 101-115). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984f). Juego, pensamiento y lenguaje. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984g). Origenes de las estrategias para la resolución de problemas. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento y lenguaje* (pp. 129-147). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991a). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-20.
- Bruner, J. (1991b). Self-Making and World-Making. *Journal of Aesthetic Education*, 25: 1, 67-78.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71: 3, 691-710.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles*. Bracelona: gedisa.
- Bruner, J. S. & Postman, L. (1949). On the Perception of Incongruity: A Paradigm. *Journal of Personality*, 18, 206-223.
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B. P. Campos, *Teacher Education*

- Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the European Union.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de Professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora & Inafop.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de Formação inicial e desenvolvimento profissional. *Infância e Educação, Gedei*, 2, 43-61.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), 421-435.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2010). Educational Action Research: a Critical Approach. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 74-84). London: Sage.
- Christensen, P. & James, A. (2005). Pesquisando as crianças e a infância: Culturas de Comunicação. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e Práticas* (pp. XIII-XX). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA panel of research and teacher education: context and goals. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner, *Studying teacher Education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2010). Teacher Research as Stance. In S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 39-49). London: Sage.
- Connor, J. (2008). *Learning from High/Scope: Enriching everyday practice*, 15: 2. Obtido de Early Childhood Australia: Research in practice: www.earlychildhoodaustralia.org.au
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Cunha, S. R. (2005). Cenários da educação Infantil. *Educação e Realidade*, 30: 2, 165-185.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London & New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: a framework for teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline of Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The sage handbook of qualitative Research* (pp. 1-32). London: Sage.
- DeVries, R. & Kamii, C. (2001). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York, NY: Teachers College Press.
- DeVries, R., & Kamii, C. (2011). *Ramps and pathways: A constructivist approach to physics with young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Hazleton: The Pennsylvania State University - Electronic Classics Series, Jim Manis, Faculty Editor.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Dezin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, S. & Nuttall, J. (2009). Introduction. In S. Edwards & J. Nutall, *Professional Learning in Early Childhood Settings* (pp. 1-8). Rotterdam - Netherlands: Sense Publishers.
- Elliott, A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50, 1-64.
- Elliott, J. (1990). Teachers as Researchers. In J. Keeves, *Educational Research, Methodology and Measurement: an international handbook* (pp. 78-80). Oxford: Pergamon Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Engelmann, S. & Osborn, J. (1976). *Distar Language 1: An instructional system*. Chicago: Science Research Associates.
- Epstein, A. (2003). How planning and Reflection develop young children's thinking skills. *Young Children, Encouraging Young Children to Develop and Enhance Their Thinking Skills*, 28-36.
- Epstein, A. (2006). High/Scope and Head Start: A Good Fit. *High/Scope ReSource*, 5-12.
- Epstein, A. (2007a). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Epstein, A. (2007b). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Epstein, A. (Spring de 2008). *Understanding High/Scope Curriculum "Content Areas" and "KDIs"*. Obtido de HighScope, Resource Reprint: <http://www.HighScope.org>
- Escolano-Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-32.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. UE: Eurydice.
- Evan, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. & Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. New York: Routledge.
- Evans, D. (2009). *Building Leadership Capital: reflective practice white paper*. Melbourne: DeakinPrime.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto.
- Fleet, A. & Patterson, C. (2001). *Professional Growth Reconceptualized: Early Childhood Staff Searching for Meaning*. Obtido em Nov de 2010, de Early Childhood Research and Practice, 3: 2: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/fleet.html>
- Flyvbjerg, B. (2002). Bringing Power to Planning Research: One Researcher's *Práxis* Story. *Journal of Planning Education and Research*, 21: 4, 353-366.
- Flyvbjerg, B. (2006a). Making Organization Research Matter: Power, Values and Phronesis. In C. H. Stewart R. Clegg, *The Sage Handbook of Organization Studies. Second Edition* (pp. 370-387). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006b). Five misunderstandings about case-study research. In *Qualitative Inquiry*, vol 12, nº 2 (pp. 219-244). London: Sage Publication.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy*. London: Institute of Education, University of London.
- Forman, G. (1996). O Projecto de Reggio Emilia. In C. Fosnot, *Construtivismo e Educação* (pp. 247-260). Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação, Gedei*, 4, 19-35.

- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2009a). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A academização da formação de professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e a acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J.Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagógia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto-Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, 477-492.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda..
- Freinet, C. (1995). *As técnicas de Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freire, P. (1978). *Cartas a Guiné Bissau: Registos de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: CORTEZ & MORAES.
- Freire, P. (1981a). *A Acção Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1981b). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997b). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo :Olho D'Água.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdade e Método*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.

- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. O. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II: da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Grande, C., & Pinto, A. I. (2009). Estilos Interactivos de Educadoras do Ensino Especial em contexto de educação de infância. *Psicologia: Teorias e Pesquisas*, 25:4, 547-559.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, S. (1966). *Before first grade*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Greenfield, P. M. & Bruner, J. (1984). Cultura y desarrollo cognitivo. In J. Bruner, *Acción, pensamiento Y lenguaje* (pp. 149-170). Madrid : Alianza Psicología.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. R. (1996). Cognition and learning. . In I. D. Berliner, & R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. pp. 15–46). New York: Macmillan.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences, and Universities through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The Sage handbook of Qualitative Reserach* (pp. 43-64). London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, I. (2005). Paradigmatic Controversies, contradiction and emerging confluences. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-216). London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in qualitative Reserach. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitativa Reserach* (pp. 105-117). London: Sage Publication.
- Harms, T., Clifford R., & Cryer, D. (2008). *A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Livpsic - Legis Editora.
- HighScope Educational Research Foundation (1989). *HighScope Program Implementation Profile (PIP)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- HighScope Educational Research Foundation (1998). *The HighScope Program Quality Assessment (PQA)*. Ypsilanti, Michigan: HighScopePress.
- HighScope Educational Research Foundation (2003). *High/scope Child Observation Record (cor) For Ages 2 1/2 - 6*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- HighScope Educational Research Foundation (2005). *Child Observation Record (COR): Information for Decision Makers*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre, *Manifesto a favor dos Pedagogos* (pp. 9-45). Porto Alegre: Artmed.
- Houyuelos, A. (2004). *La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications
- Katz, L. (1993). Prefácio. In A. Epstein, *Training for Quality: Improving ealy Childhood programs through systematic in-service training*. Ypsilanti: HighScope Press.
- Katz, L. (1995). The development sages of teacher. In L. Katz, *Talks with teachers of young children* (pp. 203-210). Norwood. NJ: Publishing Corporation.
- Kemmis, S. (1990). Action Research. In J. Keeves, *Educational Research, Methodology, and Measurement: an international handbook* (pp. 42-48). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and participatory action research In P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 121-138). London: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-604). London: Sage.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Pretexto Editora.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). London: Sage Publications.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e Narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinh, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Knight, K. (2008). Pratiques: The Aristotelian Concept. *Analyse & Kritik*, 30, 317-329.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teacher. In M. Dunkin, *The Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of a concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. Dundee: Scottish CCC.
- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.

- Laevers, F. (2011). *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement*. Obtido de Encyclopedia on Early Childhood Development, Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development Centre of Excellence for Early Childhood Montreal: www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF.
- Leite, C. (2002). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de Escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino, *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Linaza, J. L. (1984). Introduccion. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 9-29). Madrid: Alianza Psicología.
- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Lockhart, S. (2011). Active Learning for Infants and Toddlers: Even the youngest children actively engage the world around them. *HighScope ReSources*, 5-10.
- Lopes, A. (2005). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica*. Obtido em 23 de 05 de 2010, de Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE): <http://www.fpce.up.pt/ciie/>
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa: contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares. Dissertação de Mestrado*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escolas e formação: políticas e práticas de formação contínua. In J. F. (coord.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- MacIntyre, A. (1972). *Práxis and Action. Metaphysics*, 27 (4), 737-744.
- MacIntyre, A. (2001). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. São Paulo: EDUSC.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies*. New York: Routledge.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: a step by step guide*. Berkshire: MacGrawHill.
- MacNaughton, G. & Williams, G. (2008). *Teaching Techniques: Choices in theory and practice. (3rd edition)*. Maidenhead: Pearson & Open University Press. Maidenhead: Pearson & Open University Press.

- MacNaughton, G. & Williams, G. (2009). *Teaching young children: choices in theory and practice*. Glasgow: MacGraw-Hill - Open University Press.
- MacNaughton, G., Smith, K. & Lawrence, H. (2003). *Hearing young children's voices*. Austrália: University of Melbourne, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, Faculty of Education.
- Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marshall, J. (2008). Finding form in writing for Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 682-694). London: Sage.
- Martinez-Beck, I. & Zaslow, M. (2006). Introduction: the context of critical issues in early childhood professional development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck, *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 1-16). Baltimore: Brooks.
- Mason, J. (2005). Child protection policy and the construction of childhood. In J. Mason, & T. Fattore, *Children taken seriously in theory policy and practice* (pp. 91-97). London: Jessica Kingsley.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e Práticas* (pp. 123-141). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). Demonstrating Quality in Educational Research for Social Accountability. In S. Noffke, & B. Somekh, *The Sage handbook of Educational Action Research* (pp. 313-323). London: Sage.
- Mendes, M. (2009). Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. *Revista Lusófona da Educação*, 14, 61-76.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e a práticas*. Porto: Profedições.
- Migueis, M. R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Miranda, G. (2001). Planeamento da acção educativa na educação pré-escolar. In M. T. Estrela & A. Estrela, *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores* (pp. pp.81-111). Porto: Porto Editora.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar. In M. T. Estrela & A. Estrela, *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e formação de professores* (pp. 43-53). Porto: Porto Editora.
- Montie, J. E., Xiang, Z. & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Moss, P. & Petrie, J. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Londres: Routledge Farmer.
- Movimento da Escola Moderna Portuguesa (s.d.). *Sistema de Formação Cooperada*. Obtido em 05 de 2011, de Movimento da Escola Moderna Portuguesa: <http://www.movimentoescolamoderna.pt>
- Networked Learning Group - National College for School Leadership (2005). *Network leadership in action: What does a critical friend do?* Bedfordshire: National College for School Leadership. Obtido de National College for School Leadership: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-leadership-in-action/nlg-what-does-a-critical-friend-do.pdf>
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (2007). O modelo Curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Noffke, S. (2010). Revisiting the professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-23). London: Sage.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: Sage.
- Novo, R. M. (2009). A aprendizagem profissional da interação adulto-criança : um estudo de caso multicontexto. *Tese de doutoramento em Estudos da Criança (área de especialização de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância)*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (Jan. de 2007a). *Nada Substitui um bom professor*. Obtido em Jan. de 2010, de Consfêrência: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo - Sinpro Sp: <http://www.sinprosp.org.br>
- Nóvoa, A. (27 e 28 de Set. de 2007b). *O regresso dos professores*. Obtido em Jan de 2009, de Conferência Desenvolvimento de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: <http://www.min-edu.pt>.
- OCDE (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and care*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education as Care - Five Curriculum Outlines*. Paris: OCDE.
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and care*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2009a). *Evaluation and Rewarding the quality of teachers: international practices*. OCDE.

- OCDE (2009b). *Creating Effective Teaching and learning environments: firts results from TALIS*. France: OCDE Publishing.
- OCDE (2012). *Starting Strong III*. Paris: OCDE Publications.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção social da moralidade pela Criança pequena: o contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo curricular High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, *Educação Pré-escolar: a Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (documento policopiado).
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). Desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação, Gedei* (1), 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga : Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de Formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). Um Capítulo Metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto, *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 89-107). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002d). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto, *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção* (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma *gramática pedagógica* para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada - coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância: Família Comunidade e Educação* (38), 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças - o ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães, *Perspectivas para a Educação Infantil* (pp. 3-31). São Paulo: Junqueira e Marin Editores.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In T. Bertram & C. Pascal, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 9-30). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação .
- Oliveira-Formosinho, J. (2009c). O Projecto EEL-DQP: uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009d). Togetherness and play under the same roof: Children's perceptions about families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 233-248.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009e). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & R. Gambôa, *Podiam chamar-se lenços de amor - Coleção aprender em companhia* (pp. 5-13). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. Andrade F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor - Coleção aprender em companhia*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na *Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011b). O tempo na *Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004a). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004b). Children's Perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Journal*, 12 (1), 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008b). A Construção Social da Moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2002). O Projecto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V. Uma pesquisa Cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto, *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*. (pp. 109-152). São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2002). A Formação em Contexto: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto, *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (pp. 1-40). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteteves, *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor - Coleção Aprender em companhia*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a *Pedagogia-em-Participação*: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando aprendizagens - Coleção Aprender em Companhia*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Osmon, D. R. (2003). *Psychological Theory and education reform: how school reform makes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paraskeva, J. (2005). A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In J. Dewey, *A concepção Democrática da Educação* (pp. 5-26). Viseu: Pretexto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (documento policopiado).
- Pascal, C. & Bertram, A. (1997). *Effective Early Learning: case studies in improvement*. London: Hodder and Stoughton.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999a). *The Effective Early Learning Project: the quality of adult engagement in Early childhood settings in the UK. Paper presented at the 9th EECERA Conference: Helsinki, Finland - 1st- 4th September*. England: Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999b). *Desenvolvendo Qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood education research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, 477-492.
- Pascal, C., Bertram, A. & Ramsden, F. (1994). *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. & Mould, C. (1998). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. *Educação. Temas e Problemas* 1, 1-24.
- Peralta, M. V. (2008). Quality: children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters*, 110, 3-12.
- Phillips, L. G. (2010). *Young Children's active citizenship: storytelling, stories and social actions. Tese de Doutoramento em Filosofia*. Queensland: University of Technology, Faculty of Education.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10:2, 49-88.

- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Pintassilgo, M. (1998). Prefácio. In M. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Ponte, P., & Ax, J. (2010). Action Reserach and Pedagogy as science of the child's upbringing. In S. Noffke, & B. Somekh, *The Sage handbook of Educational Action Research* (pp. 324-335). London: Sage.
- Popkewitz, T. (2002). Infância, modernidade y escolarización: nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y "los otros" en la constitución del sistema educativo norteamericano. In M. Pereyra, C. G. Faraco, & J. Coronel, *Infância y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 17-70). Madrid: Akal.
- Post, J., Hohmann, M. & Epstein, A. S. (2011). Setting Up a Sensory Environment for Infants and Toddlers. *High-Scope ReSorses*, 18-19.
- Rahman, M. A. (2008). Some Trends in the *práxis* of participatory action research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Action Research* (pp. 49-62). London: Sage Publications.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-10). London: Sage.
- Rinaldi, C. (2008). O currículo emergente e o contrutivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 113-122). Porto-Alegre: Artmed.
- Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J. & Garcia Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª Edição ed.). Málaga: Aljibes.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. d. (2001). A Formação como Projecto: do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos, *Formação Profissional no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora & Inafop.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rubtsov, V. (2008). A prática da Aprendizagem Partilhada. *Noesis. Destacável: Redescobrir Vygotsky*, 77, 13-14.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In L. Almeida & J. Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 133-142). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Schwandt, T. (1994). Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). London: Sage Publications.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development*. Obtido em 05 de 2011, de High/Scope: Inspire Educators to Inspire Children: http://www.HighScope.org/file/Research/PerryProject/Perry-SRCD_2003.pdf
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. (2010). The HighScope Model of Early Childhood Education. In J. Roopnarine & J. E. Jonhson, *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 191-212). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, S. W., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14)*. Ypsilanti: MI: HighScope.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. (1997). *Lasting Differences: The High/Scope® Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23. Monographs of the High/Scope® educational research foundation*. Ypsilanti, MI: High/Scope® Press.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. (1998). High/Scope Perry Preschool Program Effects at Age Twenty-Seven. In J. Crane, *Social Programs That Work* (pp. 148-162). New York: Russell Sage Foundation.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona da Educação*, 6, 81-92.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: o desafio dos métodos quantitativos. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e Práticas* (pp. 97-121). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: quinta disciplina*. Porto Alegre: Artmed.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process, Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20 (3), 377–401.
- Shor, I. & Freire, P. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Silva, I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico – Ministério da Educação.
- Silva, I. & Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2002). *The Effective Pedagogy in the Early Years Project. A Confidential Report to the DfES*. London: London University Institute of Education.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 691-712.

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: Department of education and skills.
- Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner: a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2005). Qualitative Cases Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). London: Sage.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sumara, D. & Davis, B. (2010). Complexity theory and action reserach. In S. Noffke, & B. Somekh, *The Sage Handbook of Educational Action Research* (pp. 358-361). London: Sage.
- Swantz, M. (2008). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason, & H. Bradbury, *Action Research* (pp. 31-48). London: Sage Publications.
- Sylva, K., Roy, D. & Painter, M. (1980). *Child watching at playgroup and nursery scool*. Oxford: Blackwell.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1999). *Formação de Professores e Contextos Sociais*. Lisboa: Rés Editora.
- Taylor, L. (2007). *Re-Imagining Professional Learning in Early Education. Doctoral Tesis in Philosophy*. Melbourne: University of Melbourne - Faculty of Education.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: Agora Chega!* Porto Alegre: Artmed.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990*. Obtido em Dezembro de 2011 de 2010 http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vala, J (1986). *Análise de conteúdo*. In A. S. Silva. & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: A theory of human development*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vásquez, A. S. (1968). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vieira, M. d. (2010). *A Aprendizagem da Profissão: Um Estudo de Caso de Portefólios Reflexivos de Educadores de Infância. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Metodologia e Supervisão em Educação de Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: what do we know? In P. Mortimore, *Understanding pedagogy and its impact in learning* (pp. 1-20). Chapman: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7:2, 225-246.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore, *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Düsseldorf: Springer-VDI-Verlag and Open University.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII: 1\2, 277-91.
- Whalley, M. (2007a). New forms of provision, new ways of working - The Pen Green Center. In M. Whalley, *Involving Parents in their Children Learning* (pp. 1-9). London: Sage.
- Whalley, M. (2007b). Learning from integrated centre leadership in the UK. Adelaide.
- Whalley, M. (23 de 03 de 2009). Children's Centres as the Frontier of the Welfare State and Education System. *Power Point*.
- Whalley, M., Chandler, R., John, K., Reid, L., Thorpe, S. & Everitt, J. (2008). Developing and sustaining leadership learning communities: implications of NPQICL rollout for public policy local *práxis*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:1, 5-38.
- Williams, P. (1995). *Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services*. London: National Children's Bureau Childhood Unit.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 17, 86-100.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 63-84). London: Falmer Press.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação Psicológica com Crianças. In P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 1-28). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zaslow, M. & Martinez-Beck, I. (2006). *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Handbook of Action Research: participative Inquiry and Practice* (pp. 275-283). London: Sage.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Leis

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República nº 237 – I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República: Lisboa.

Decretos-Lei

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201 – I Série - A. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201 – I Série - A. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da República nº 38 – I Série. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto- Lei nº 207/96, de 2 de Novembro. Diário da República nº 254 – I Série - A. Regime jurídico da formação contínua de professores. Ministério da Educação: Lisboa

Portarias

Portaria n.º 413-A/98, de 17 de Julho de 1998. Diário da República nº 163 - I Série - B 1º Suplemento. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico.

ANEXOS

Anexo II– Codificação dos instrumentos de recolha de dados

CODIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

CÓDIGO	DESIGNAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
A	Auxiliar
CS	Coordenadora de Setor
E	Educadora
EC1	Entrevista Crianças 1º Momento
ECG1	Entrevista crianças grupo 1
ECG2	Entrevista crianças grupo 2
ECV	Entrevista crianças visitantes
ECS1	Entrevista Coordenadora de Setor: 1º momento
ECS2	Entrevista Coordenadora de Setor: 2º momento
EE1	Entrevista Educadoras 1º Momento
EE2	Entrevista Educadoras 2º Momento
FG/EM	Focus Group Espaço e Materiais
FG/I	Focus Group Interações
FG/T	Focus Group Tempo
NC	Nota de Campo
PCI	Projeto Curricular de Instituição
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Portfólio Educadora
PEE	Portfólio Educadora Estagiária
R	Reflexão Escritas
SSR	Síntese Sessão de Reflexão